

DAS IDEALIZAÇÕES DISCURSIVAS ÀS FRAGILIDADES PRÁTICAS: O CONSTRUTIVISMO NO COTIDIANO ESCOLAR

*Tássio José da Silva*¹

*Prof^a Dr^a Ingrid Hotte Ambrogi*²

Resumo: O presente artigo tem por objetivo investigar de que forma os princípios construtivistas expressos nos documentos oficiais da educação brasileira estão presentes na prática docente, mais especificamente no que se refere ao processo de aquisição da língua escrita. Nesta perspectiva, serão apresentados e analisados os discursos de dez professores de escolas públicas, municipais e estaduais, de Ensino Fundamental I da região metropolitana de São Paulo, identificando a percepção dos docentes acerca do planejamento de atividades de leitura e escrita. Este estudo de caso fundamenta-se em um corpo teórico baseado no livro “Psicogênese da língua escrita”, das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, precursoras dos princípios construtivistas no Brasil. Conclui-se que as práticas construtivistas, apesar de muito difundidas atualmente, são por muitas vezes interpretadas de forma errônea pelos docentes,

¹ Graduando em Pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP. Aluno participante do Programa de Iniciação Científica nesta Instituição, com apoio do MACKPesquisa. Professor efetivo de Ensino Fundamental I, da Prefeitura Municipal de Mairiporã. E-mail: tassio.tato@hotmail.com.

² Doutora em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia (IP-USP). Docente da graduação em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP. E-mail: ihambrogi@yahoo.com.br.

interpretações que se refletem no processo ensino-aprendizagem da aquisição da língua escrita. Essas práticas são rotuladas como construtivistas, mas, como demonstraremos nesta investigação, seguem todo um arcabouço de métodos tradicionais.

Palavras-chave: Alfabetização. Construtivismo. Letramento.

O presente artigo tem por objetivo divulgar os resultados da investigação desenvolvida, entre 2008 e 2009, junto ao Programa de Iniciação Científica da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Buscamos investigar de que forma as bases teóricas difundidas como princípios norteadores nos documentos oficiais da educação, no que toca à aquisição da língua escrita, são compreendidas e concretizadas no cotidiano de algumas escolas públicas municipais e estaduais da região metropolitana de São Paulo.

Esses documentos, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais³, revelam um corpo teórico que fundamenta as práticas pedagógicas do construtivismo e do sócio-interacionismo. Neste sentido, debruçar-nos-emos sobre o planejamento das atividades de leitura/escrita desenvolvidas por professores de cinco escolas diferentes, apontando se esses princípios construtivistas e sócio-interacionistas são, de fato, efetivados.

O contexto histórico sobre a alfabetização no Brasil ofereceu-nos um aporte fundamental para revelar como essa problemática se configura atualmente. Salientamos que, por séculos, houve grande número de analfabetos no Brasil, compondo uma realidade que só veio a ser alterada a partir da difusão da escola pública gratuita e obrigatória, com o advento da República. Segundo Soares (1991, p. 9), “na verdade, o discurso oficial pela democratização da escola, seja na direção quantitativa, seja na direção qualitativa, procura responder à demanda popular por educação, por acesso à instrução e ao saber”. A alfabetização, por longo tempo, remetia apenas à simples codificação

³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram instituídos, em 1997, pelo Ministério da Educação e do Desporto.

e decodificação dos códigos linguísticos, que foram sendo ampliados através da difusão das cartilhas para atender a demandas da sociedade. As oportunidades de trabalho fizeram com que uma camada média da sociedade reivindicasse mais escolas para sua formação, para quem almejava, por exemplo, tornar-se funcionário público. Os métodos tradicionais imperavam com suas cartilhas e lições, mas, de certo modo, apresentavam algum sentido para aquela sociedade.

Com o passar do tempo, novas necessidades começaram a emergir, especialmente diante do desafio que se foi instaurando com o advento da globalização, no final do século XX. O mundo letrado assumiu um espaço privilegiado na sociedade, e a aquisição de práticas de leitura e escrita tornou-se uma ferramenta indispensável, considerada uma meta de conhecimento a ser atingida por todos, diante da necessidade que os meios de comunicação e o acesso pelos meios informatizados requerem. No entanto, os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita não conseguem mais corresponder à formação dos cidadãos.

No Brasil, houve, a partir dos anos 80, com a chegada das teorias de Emília Ferreiro, inúmeras discussões acerca desse novo modo de pensar a alfabetização. A principal questão levantada era a eficácia e a falta de um método de trabalho no processo ensino-aprendizagem. Passadas mais de duas décadas do início das discussões e aproximações com os princípios construtivistas, continuam sendo discutidos pontos elementares desta teoria, porém os esforços para que, de fato, haja a efetivação desses princípios têm sido grandes por parte dos dirigentes educacionais. A presença dessa concepção educacional está em todos os parâmetros e referenciais para a educação nacional, mas ainda nos deparamos com interpretações equivocadas no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, verificar se os princípios construtivistas são interpretados e postos em prática pelos docentes no processo de alfabetização é de suma importância, visto que paradigmas atuais da educação apregoam esses princípios. Este estudo permite, ainda, lançar alguns pontos de reflexão acerca da importância e relevância que se dá

às atividades de leitura e escrita nas unidades escolares, vislumbrando as possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores no planejamento dessas atividades.

Prática da Leitura e da escrita

Ter uma escola que seja capaz de formar crianças leitoras e escritoras que possam atender ao avanço constante de uma sociedade em movimento, infelizmente, ainda é um objetivo a ser alcançado. Muitas são as interpretações sobre o que é o letramento, termo que substitui o conceito de alfabetização por muito tempo utilizado. Kleimam (1995, p. 19) define o letramento como:

Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual a alfabetização era definida, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Essa forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita, citada por este autor, é o ponto-chave da temática explorada neste estudo, considerando que muitos professores com atividades descontextualizadas e sem propósitos definidos impedem que os alunos se apropriem do verdadeiro significado que a leitura/escrita tem na sociedade. Em muitos casos, as metodologias tradicionais com suas “cartilhas”⁴ continuam a vigorar. Essas cartilhas, por sua vez, contêm palavras e textos sem nenhum significado para a criança, que, seguindo uma ordem alfabética, primeiro aprende as vogais e depois o alfabeto em sequência, ou seja, a letra A e depois a letra B e assim sucessivamente, não aproveitando os inúmeros saberes que as crianças trazem e que poderiam ser valorizados.

⁴ Cartilha, neste caso, refere-se às atividades propostas pelos professores que seguem os moldes das cartilhas tradicionais, que são reproduzidas muitas vezes no *stencil* ou *scaneadas* no computador.

A criança, através de “doses” sucessivas de letras, liga uma a outra, formando sílabas, as famílias silábicas. Ao final da cartilha, depois de vistas todas as famílias, a criança passa a ser considerada alfabetizada.

Ao analisar esse tipo de trabalho que é desenvolvido em diversas escolas, podemos refletir sobre as seguintes questões: esse tipo de trabalho promove a produção de sentido pela criança em relação aos conteúdos trabalhados? Em quais momentos, nesse tipo de trabalho, as crianças podem estabelecer ligação nas situações de leitura e escrita que extrapolem os muros da escola?

Marcushi (2001, p. 34) afirma que “a perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre situados em contextos sóciohistoricamente marcados por atividades de negociação ou de processos inferenciais”. O importante nesse processo vem a ser o conhecimento necessário que o professor precisa ter do seu aluno para agir em combinação com seu contexto real, ressignificando a sua prática na busca de uma relação dialógica pautada na coerência das bases teóricas que sustentam seu trabalho e buscando desencadear um ambiente favorável para deslanchar os processos de aprendizagem.

Podemos afirmar que o desafio que a escola enfrenta hoje é, como diz Lerner (2002), o de inserir todos os alunos à cultura do escrito, para que todos os alunos que pela escola passem possam ser membros da comunidade de leitores e escritores. Nessa perspectiva, as atividades de leitura/escrita têm uma função determinante quando falamos de leitores e escritores capazes não apenas de ler para decifrar o código linguístico, mas sim para compreender o mundo que o cerca. O modelo tradicional de escola precisa ser combatido, visto que a formação pessoal e cidadã das crianças precisa ser desenvolvida num espaço democrático de diálogo, pautado em ações que priorizem a leitura e a escrita com suas respectivas funções sociais, a autonomia e o debate entre as crianças. Segundo Ferreiro (1985, p. 39-40),

A transformação destas práticas é que é realmente difícil, já que obriga a redefinir o papel do professor e a dinâmica das relações sociais dentro e fora da sala de aula [...] o professor

não é mais o único que sabe ler e escrever na sala de aula; todos podem ler e escrever cada um a seu nível [...] Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons.

Toda criança é capaz de expressar o que sente, o que quer, o que sabe, e cabe ao professor criar um ambiente favorável para que estas práticas aconteçam, de modo que a relação entre professor e alunos ocorra de forma harmônica, entre parceiros e não hierarquicamente, como ocorre hoje, com o professor que ensina e o aluno que aprende. Sendo assim, é necessário reconceitualizar o objeto de ensino tomando como referência as práticas sociais de leitura e escrita. As práticas construídas na escola devem responder às necessidades que encontramos fora dela. No que toca às práticas de escrita, Lerner (2002, p.18) acentua que “o necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas idéias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer”, ou seja, utilizar a escrita com propósitos definidos, para atender a necessidades pessoais ou coletivas. Este esforço supõe enfrentar “a tensão existente na instituição escolar entre a tendência à mudança e a tendência à conservação, entre a função explícita de democratizar o conhecimento e a função implícita de reproduzir a ordem social estabelecida” (LERNER, 2002, p. 19).

Idealizações discursivas e cotidiano escolar

Neste trabalho desenvolvemos uma pesquisa de campo com a aplicação de um questionário semi-aberto, respondido por 10 professores de 1º e 2º anos das escolas municipais de Mairiporã, Caieiras, Franco da Rocha e professores da rede estadual de São Paulo. Realizado entre os meses de janeiro e fevereiro de 2009, esta pesquisa buscou captar contribuições dos professores que nos revelassem suas práticas e

pontos importantes ligados ao processo de alfabetização. A análise dos depoimentos dos entrevistados incide sobre uma abordagem qualitativa, ou seja, nos discursos expressos pelos professores.

Para cada questão optamos por demonstrar, no quadro abaixo, os depoimentos que melhor representem o objetivo desta investigação. No entanto, houve discursos que se demonstraram de suma importância para a análise que se empreende neste estudo, de modo que, em certos casos, exporemos mais de um depoimento para uma mesma questão.

Questões utilizadas	Depoimentos dos professores
Questão 1: O que você considera determinante para o sucesso de alfabetização de seus alunos?	Interesse do aluno, dedicação do professor, apoio familiar.
Questão 2: Você costuma ler livros, revistas, artigos sobre alfabetização? Cite algo que você tenha aplicado e que os resultados foram satisfatórios, ou algo que você tenha lido e aplicado e que os resultados não foram os esperados.	Acho que são muito repetitivas as coisas. Mudam-se os nomes, muda-se a fonte, mas é muito repetitivo. Então o que eu tenho acesso mesmo é em roda de professores, de conversa ou na hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Por minha própria experiência eu fui construindo meu método de ensino.
Questão 3: Você consegue associar algumas de suas práticas a alguma teoria já difundida?	[...] normalmente eu relembro as coisas que vi no magistério e vou tentando fazer, mas normalmente vou naquilo que acho mais adequado, que está surtindo efeito, que está havendo troca, que vou aplicando e está sendo bem desenvolvido, senão eu volto atrás. Mas pra dizer que eu sigo à risca alguma coisa, eu não me recordo.
Questão 4: Cite algum curso, palestra ou oficina que realmente contribuiu na sua formação profissional. Quais os conteúdos abordados?	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Letra e vida). Os conteúdos abordados focam-se nos princípios construtivistas no processo ensino-aprendizagem.
Questão 5: Como você lida com os diferentes tipos de alunos (diferenças de níveis) em sua sala?	Tento individualmente ajudar cada um pra ver o que eu posso auxiliá-lo, para que ele se desenvolva na melhor forma possível.

(continua)

<p>Questão 6: A que você atribui o fato de muitos alunos chegarem à 4ª série sem estarem alfabetizados?</p>	<p>1. Pode ser genético/biológico, sinceramente existem casos inexplicáveis. Fatores psicológicos, sociais e falta de apoio familiar. 2. Temos ainda, infelizmente, muitos alunos com problemas não diagnosticados. E ainda, infelizmente, é uma realidade: há muitos professores despreparados.</p>
<p>Questão 7: Como você lida com as dificuldades que encontra durante o ano letivo, como falta de materiais, livros, materiais impressos diversos, de forma a não prejudicar o rendimento de seus alunos?</p>	<p>Há uma dificuldade muito grande, pois ainda convivemos com a presença do mimeógrafo na escola e a qualidade das atividades fica a desejar. Gosto de apresentar material de qualidade aos alunos, sendo assim tenho que comprar tinta para a minha impressora e com isso acabo utilizando recursos próprios. Pois não contamos com computador e impressora na escola para uso exclusivo dos professores.</p>
<p>Questão 8: Cite algumas práticas que você considera essenciais para o desenvolvimento no processo de alfabetização de seus alunos.</p>	<p>Leitura compartilhada, leitura individual e, em alguns casos, cartilhas. Acredito que pode haver uma mescla de vários métodos. Deve-se focar no que realmente funciona.</p>

Quadro - síntese das questões e depoimentos

A formação de professores no Brasil é marcada fortemente pelos métodos tradicionais e tecnicista de ensino, ou seja, métodos com etapas definidas. Ambrogi (2009) ressalta que, a partir da década de 80 do século passado, com a chegada do construtivismo e do sócio-interacionismo, que são abordagens focadas na reflexão docente e em etapas não lineares, os professores caíram num vazio. O planejamento estruturado e as etapas de trabalho com começo, meio e fim deram espaço a uma postura mais reflexiva, postura até então desconhecida pelo professor.

Outro fato advindo desta problemática entre formação de professores e as novas necessidades no dia-a-dia da sala de aula iniciou-se na década de 70, com a democratização de ensino. Ambrogi (2009, p. 5-6) assinala que “esse fato gerou um estado de paralisia na maioria dos professores. Eles não sabiam o que fazer diante da demanda, desconhecida até então”. As escolas foram abertas aos mais pobres, que,

sem recursos, por muitas vezes não tinham dinheiro para o material escolar. Acesso esse importante, mas que não passou de uma jogada política do governo militar para se manter no poder, extinguindo o exame de admissão e implementando o primeiro grau com oito séries obrigatórias para toda a população.

Passados mais de vinte anos da chegada da abordagem construtivista e sócio-interacionista no Brasil, e consequentemente dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), a paralisia dos professores inicialmente ocorrida na década de 80 vem perdurando, visto que as avaliações realizadas em nível nacional só reforçam a deficiência em leitura e escrita das nossas crianças.

A primeira questão do instrumento de pesquisa revelou-nos o que os professores consideram determinantes no processo de alfabetização dos seus alunos. Podemos observar na resposta a esta pergunta que o interesse do aluno, a dedicação do professor e o apoio familiar foram os pontos destacados. Fatores indubitavelmente importantes, porém que não se sustentam sozinhos, agregando-se a outro ponto crucial que é a formação profissional sólida e continuada dos docentes. Formação esta que, metaforicamente, deveria ser comparada com a de um chefe de cozinha, que, ao iniciar um novo experimento, mistura vários ingredientes na busca pela combinação perfeita de uma receita inédita. E, quando acredita ter encontrado o gosto e o ponto ideal, logo vem à sua mente um novo ingrediente, ou uma pitada a mais de outro, e o ciclo se renova. A cada nova receita, a cada nova mistura, novas experiências. A ação docente, deste modo, muito se parece com a de um chefe de cozinha porque, no ato de ensinar e aprender, constrói ideias, derruba outras, inicia um novo percurso antes não pensado, volta atrás em uma decisão tomada, acrescenta um novo elemento, tudo na busca incessante por uma docência de melhor qualidade. Este é um processo sem fim, mas que se reinicia cotidianamente quando os alunos fazem perguntas cujas respostas não nos são conhecidas, ou quando preparamos uma atividade e, ao aplicarmos, percebemos que algo deu errado.

Calkins (1989), em seu primeiro livro *Lessons from a Child* (Lições de uma Criança), descobre que a coisa mais importante a dizer aos professores é que devemos nos tornar pesquisadores, atentando-nos como nossos alunos aprendem e, aprendendo com eles, como ajudá-los:

Minha esperança é de que, através da observação atenta do crescimento na escrita de uma criança, aprendamos a zelar e respeitar o crescimento de cada criança, na escrita [...] Afinal, sempre ensinamos a uma criança individualmente: todos nossos estudantes são um caso a ser estudado separadamente [...] Ou será que o inverso é verdadeiro? É a criança que ensina e nós que aprendemos? A ironia deste livro é que, quando consideramos nossos estudantes como singulares e fascinantes, quando se tornam objetos de um estudo, ainda que sejam estudantes, estão as crianças a transformarem-se em nossos professores, mostrando-nos de que forma aprendem. (CALKINS, 1989, p. 7-8).

Afirma-nos Ferreiro (1985) que é nesta relação dialética, de troca entre professor e aluno, que deve se calçar a ação docente. O dia-a-dia do professor não é linear, pois os alunos mudam, os conhecimentos que estes trazem do mundo mudam e, conseqüentemente, a ação do professor muda. Ferreiro; Teberosky (1999), assim como Lerner (2002), alertam sobre a importância do saber didático que, mesmo apoiado em outras ciências, não se reduz a elas. O saber didático é construído para solucionar os problemas da comunicação do conhecimento, ou melhor, é resultado de um estudo sério nas relações entre professor, aluno e objeto de ensino. Esta rede de reflexão, de estudo sistemático sobre o processo ensino-aprendizagem, deve redimensionar as relações nas unidades escolares.

A segunda questão que passamos a analisar aborda muito do que foi dito anteriormente, pois ela questiona os docentes no que diz respeito à leitura de artigos, revistas e livros sobre alfabetização. A resposta só vem confirmar o quanto muitos professores acreditam que a sua formação está embasada na sua experiência profissional. O

discurso a seguir demonstra claramente esta realidade: “Acho que são muito repetitivas as coisas. Mudam-se os nomes, muda-se a fonte, mas é muito repetitivo.”

Este depoimento expressa o pouco contato com o conhecimento produzido pela ciência no campo educacional, e ignora as contribuições de Ferreiro e Teberosky, que são tão importantes nesta área. Há que se levar em conta, evidentemente, que toda e qualquer pesquisa sempre será baseada em estudos anteriores, que trarão novas reflexões e contribuições acerca de um mesmo objeto de investigação. Portanto, reduzir uma prática tão complexa como os processos de ensino-aprendizagem a anos de experiência consiste em validar que todos os obstáculos acerca desses processos foram superados. A respeito dessa formação docente, Nicolau; Mauro (1986, p. 6) afirmam:

A eficiência da ação docente depende não só da consciência crítica da realidade, mas também do instrumental teórico que o professor recebe durante a sua formação, que não cessa nunca. E é esse instrumental teórico, fundamentado nos vários campos do conhecimento [...], que constitui a base do saber-fazer pedagógico. O professor-educador se forma a partir de uma base sólida de conhecimentos da prática refletida, da consciência crítica da realidade e do papel da escola dentro desse contexto.

A terceira questão refere-se à base sólida de conhecimentos citada por Nicolau; Mauro (1986). Ao questionarmos se os docentes conseguem associar algumas de suas práticas a alguma teoria já difundida, fica claro o *déficit* de fundamentação teórica, já que os professores, muitas vezes, não compreendem ou têm uma opinião equivocada do processo ensino-aprendizagem no que diz respeito à alfabetização. Podemos justificar essa afirmação com o seguinte relato:

Normalmente eu relembro as coisas que vi no magistério e vou tentando fazer, mas normalmente vou naquilo que acho mais adequado, que está surtindo efeito, que está havendo troca, que vou aplicando e está sendo bem desenvolvido, senão eu volto atrás. Mas pra dizer que eu sigo à risca alguma coisa, eu não me recordo. (Depoimento de professor).

Este depoimento indica que os professores não associam a sua prática a nenhuma teoria, sendo assim aplicam aquilo que consideram mais adequado. Face a essa defasagem entre teoria e prática, pensar na ação docente como tarefa para profissionais pressupõe, como afirma Cardoso (2007), ter um conjunto de competências que vai da preparação específica na área de atuação até uma formação contínua que possa vencer os desafios constantes, enfrentar e proceder diante das variações advindas no campo do trabalho.

A quarta questão, que diz respeito ao curso ou oficina que realmente contribuiu na formação dos professores, evidencia o curso Letra e Vida, do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, como o mais citado. Segundo o documento de apresentação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003, p. 5), “este programa foi um curso do aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e a escrever”.

Este mesmo documento justifica o programa como “necessário” para oferecer aos professores brasileiros o conhecimento que vem sendo construído nos últimos vinte anos sobre a didática da alfabetização, fundamentando-se nos aportes epistemológicos sistematizados na obra *Psicogênese da Língua Escrita*, de autoria de Ferreiro e Teberosky (1999). Explicita ainda que todos aqueles responsáveis pela formação de professores, inclusive as agências formadoras, já entraram em contato com o que se configurou nos últimos vinte anos, como uma mudança de “paradigma na alfabetização”. Revela-nos que, embora haja grande veiculação nos livros, periódicos e documentos científicos, e apesar de estar na origem da mudança de paradigma, este novo modo de pensar a alfabetização não permite aos professores e formadores alcançar a transformação didática necessária.

O próprio documento afirma que, embora os estudos nos últimos vinte anos apreçoem este novo paradigma da alfabetização, ainda não foi possível alcançar a efetividade dos mesmos. Como explicar o fato de este programa ser lembrado pelos docentes como o que mais contribui

para a sua formação profissional e, ao mesmo tempo, vemos neste instrumento de pesquisa falas tão contraditórias e muitas das práticas descritas desvinculadas de uma teoria consciente que a sustente? Da apresentação do programa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003, p. 18) podemos compreender e levantar hipóteses sobre essa problemática, quando afirma:

nenhum professor se torna competente profissionalmente apenas estudando. Competência profissional (Perrenoud, 1999) significa a capacidade de mobilizar múltiplos recursos - entre os quais os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal -, para responder as diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão. Ou seja, significa a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática de identificar e resolver problemas, de pôr em uso o conhecimento e os recursos disponíveis.

É precisamente com as características citadas por Perrenoud, expressas no documento de apresentação deste programa, que todos os professores conseguirão fazer do ato de ensinar um ato dialético. Precisamos romper com o paradigma segundo o qual o professor fala e o aluno ouve. Essa relação autoritária precisa ser rompida dando vez a um profissional articulador, que consiga transpor a ponte entre teoria e prática e que, da sua sala, possam emergir novos saberes e conhecimentos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

A quinta questão refere-se aos procedimentos com base nos quais os docentes lidam com os diferentes tipos de níveis, ou seja, alunos com níveis de conhecimento diferentes. Infelizmente, ainda vemos professores que não valorizam a interação entre os pares no processo ensino-aprendizagem. Isso pode ser constatado na fala de um dos professores: “Tento individualmente ajudar cada um pra ver o que eu posso auxiliá-lo, para que ele se desenvolva na melhor forma possível”. Para muitos professores, somente na sua ação está a chave para despertar o conhecimento do aluno, ou seja, apenas na sua interação com a criança é que pode haver avanço significativo, pois ele sabe onde cada um precisa avançar.

Podemos confrontar esta ideia com o que, conforme demonstra Oliveira (2006), há de primordial na teoria de Vygotsky, pois ele considera fundamental a interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento do indivíduo permeia-se num ambiente social determinado e a interação com o outro é de suma importância nos mais variados níveis de atividade humana, sendo crucial para o processo de construção do ser psicológico individual. Vygotsky, deste modo, nos evidencia que é na “zona de desenvolvimento proximal” que a interação e interferência do outro é mais transformadora. Por “zona de desenvolvimento proximal” este autor define o caminho ou a distância entre o nível de conhecimento real, ou seja, o que a criança é capaz de solucionar sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, que se foca na resolução de problemas orientada por um adulto ou por companheiros mais experientes.

Sendo assim, tanto o professor como os companheiros mais experientes têm funções importantíssimas no processo ensino-aprendizagem, pois eles promovem avanços qualitativos em atividades que a criança não seria capaz de fazer sozinha. É preciso que a escola conheça o nível de desenvolvimento de cada aluno, pois só assim focará seus esforços para aquilo que ainda não foi incorporado por eles (FERREIRO, 1985). Salientando o papel da intervenção pedagógica, Oliveira (2006, p. 62), referindo-se a Vygotski, afirma:

Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. **O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento.** Os procedimentos regulares que acontecem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

A sexta questão trata de uma problemática muito séria no que diz respeito à alfabetização. Quando questionamos a que motivos os professores atribuem o fato de muitos alunos chegarem à 4ª série sem estarem alfabetizados, podemos perceber que houve dois grupos de respostas distintas: um que considera que a genética pode ser uma explicação para a não aprendizagem, além dos problemas sociais e da falta de apoio familiar; e outro que acredita que a falta de uma equipe psicopedagógica nas unidades escolares dificulta o diagnóstico de alguns alunos com possíveis distúrbios de aprendizagem. Neste grupo inserem-se também as respostas sobre o despreparo de muitos professores.

Esta, de fato, não é uma questão pontual na qual podemos encontrar uma simples resposta. Pensamos um pouco nos docentes que consideram que a genética ou fatores biológicos podem ser uma explicação para a não aprendizagem. Ao analisarmos esses discursos podemos nos remeter à ideologia do dom, que, segundo Soares (1991, p. 10), considera que “as causas do sucesso ou fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos: a escola oferece ‘igualdade de oportunidades’; o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom – aptidão, inteligência, talento – de cada um”. Soares (1991) ainda nos aponta que, segundo esta ideologia, a instituição de ensino não seria a responsável pelo fracasso do aluno. Assim, as crianças não aprenderiam por falta de características individuais importantes para a aprendizagem, não por responsabilidade da escola.

A questão trazida pelos professores no questionário que utilizamos neste estudo de caso muito se assemelha com a ideologia do dom, pois, se consideramos que os alunos não aprendem por fatores genéticos ou biológicos, afirmamos que nada podemos fazer para o sucesso deles, o que significaria pensar que eles estão marcados pelo fracasso. Soares (1991, p. 11) afirma que, “para a ideologia do dom, não é a escola que se volta contra o povo; é este que se volta contra a escola, por incapacidade de responder adequadamente às oportunidades que lhe são oferecidas”.

Focamos agora no segundo grupo de respostas que acreditam que a falta de uma equipe psicopedagógica dificulta o diagnóstico de muitos alunos com distúrbios de aprendizagem. Rios (2006) pontua inúmeras condições para que o professor realize um trabalho competente, ressaltando que uma condição não se reduz a outra, ou seja, os docentes não devem deixar de realizar o que é de sua competência por falta deste ou daquele instrumento de trabalho. Os professores, por muitas vezes, tentam relacionar a um ou a outro motivo o fato de os alunos não se alfabetizarem, mas é importante lembrar que não é porque os alunos não aprendem ao mesmo tempo que, necessariamente, têm algum distúrbio de aprendizagem. Na teoria de Piaget, como demonstram Ferreiro; Teberosky (1999), os sujeitos aprendem, basicamente, segundo suas próprias motivações sobre os objetos do mundo e, individualmente, constroem as próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organizam o seu mundo.

Fica claro, pois, que cada criança constrói seus esquemas interpretativos segundo suas próprias motivações, sendo que esta organização não é uniforme, ou seja, não ocorre em todos os alunos ao mesmo tempo. É preciso que se respeite o tempo de cada criança, e que se esgotem todas as possibilidades de ação do professor antes de se pensar em algum distúrbio de aprendizagem. Falar de sucesso no processo de alfabetização significa falar, como dito anteriormente, de inúmeros fatores que contribuem para a efetivação de um direito que todo cidadão tem, o direito de ler e escrever. É necessário que cada um, com sua responsabilidade, além do poder público, da equipe gestora e de professores, cumpra com seu papel, de forma a garantir o direito dessas crianças de se apropriarem efetivamente da leitura e da escrita de forma a atender aos desafios de uma sociedade globalizada.

A sétima questão aborda uma temática um tanto quanto paradoxal, pois questiona os professores sobre como lidam com as dificuldades de recursos, livros e materiais impressos de forma a não prejudicar o rendimento dos seus alunos. Paradoxal porque, ao mesmo tempo em que vivemos na era da tecnologia da informação, muitos professores nos revelaram que ainda utilizam os mimeógrafos para reprodução de

atividades dos alunos. Nunca, nos últimos anos, se investiu tanto em educação no Brasil, e infelizmente a falta de recursos ainda é uma barreira para a ação docente. Como assinala Rios (2006, p. 133),

na verdade, não há, estritamente, “condição que não dependa dele” [o professor], uma vez que faz parte da ação competente a reivindicação de condições objetivas de boa qualidade para que se realizem seus objetivos, a crítica constante, para que se superem os problemas e se apontem e se transformem as condições adversas.

É necessário que os docentes saiam da posição de conformismo e que assumam uma postura ativa frente à luta por melhores condições, na tão árdua e desvalorizada tarefa de ensinar.

A oitava pergunta questiona as práticas que os docentes consideram essenciais para o desenvolvimento no processo de alfabetização dos alunos. Entre as respostas vieram à tona leituras compartilhadas, leitura individual e, em alguns casos, cartilhas. Os professores enfatizaram que se deve focar no que, na concepção deles, realmente funciona. Esta última afirmação só vem confirmar que essas práticas não partem de uma reflexão sistemática e teórica por parte do docente, pois ele acredita que o que funciona para um funciona para todos, ou melhor, todos os alunos aprendem da mesma forma. Em contraponto a esta perspectiva, Ferreiro (1985, p. 66) afirma:

A construção de um objeto de conhecimento implica muito mais que mera coleção de informações. Implica a construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos dados (isto é, que possa receber informação e transformá-la em conhecimento); um esquema conceitual que permita processos de inferência acerca de propriedades não observadas de um determinado objeto e a construção de novos observáveis, na base do que se antecipou e do que foi verificado.

Portanto, podemos afirmar que os esquemas conceituais não ocorrem de forma linear, ou seja, da mesma forma para todos os alunos. Esses esquemas se conceituam de acordo com as estruturas

internas, individuais. Cada aluno é único, e o desafio docente é fazer com que cada um construa o seu próprio conhecimento. Assumir uma postura construtivista significa, pois, abrir mão das verdades cristalizadas e se debruçar em um processo de reflexão em que o foco seja a criança, ou seja, o seu público-alvo, e ter clareza de que este público se modifica a cada ano. O que pode ter sido muito positivo em um ano, pode não dar certo em outro. Elias (2000, p. 193), citando Ferreiro (1985), nos traz contribuições importantes acerca do professor construtivista:

Para que uma proposta construtivista possa se realizar em sala de aula, o professor precisa ser tão ativo quanto seus alunos, tão criativo quanto eles, deve estar tão interessado em ajudá-los quanto eles em aprender novas coisas. Os professores que começam a entender a alfabetização como um processo falam menos e escutam mais. E escutar é infinitamente mais importante do que falar.

Aquilo que as crianças falam nos momentos de atividades muito nos auxilia para entender como ela pensa e como ela organiza seu pensamento. Esta fala é fundamental para que possamos refletir e colocar em prática ações que possam facilitar seu avanço no processo ensino-aprendizagem. É importante ressaltar que apenas as atividades desafiadoras, ou melhor, aquelas que causam desequilíbrio nos esquemas que as crianças apresentam, farão com que elas interpretem e dêem sentido ao objeto de ensino.

Conclusão

Como vimos, o advento da globalização, no final do século XX, impulsionou inúmeros avanços tecnológicos, industriais e midiáticos. O mundo letrado assumiu um espaço privilegiado na sociedade, e os métodos tradicionais utilizados até então para alfabetizar as massas não davam mais conta de formar cidadãos, ou seja, de atender aos avanços da contemporaneidade.

Com a chegada da teoria de Emília Ferreiro, no início da década de 80, constitui-se um novo modo de pensar a alfabetização, principalmente por se focar em um processo de construção e não apenas de decodificação dos códigos linguísticos. Essa característica representa uma importância fundamental para que, de fato, todas as pessoas recebam uma formação sólida e crítica, capaz de atender às demandas da sociedade. Sendo assim, inúmeros esforços foram mobilizados para a efetivação da abordagem construtivista no Brasil, visto que, a partir da década de 90, todos os documentos já apregoavam esses princípios. Porém, o grande desafio hoje é que esses princípios sejam interpretados e postos em prática nas escolas, ou seja, que passem de um documento orientador e se transformem em meios para superarmos as taxas de fracasso escolar nos primeiros anos do ensino fundamental.

Neste sentido, esta investigação científica buscou, através dos discursos dos professores, verificar se os princípios construtivistas são, de fato, compreendidos e efetivados nas escolas públicas municipais e estaduais da região metropolitana de São Paulo. Constatamos que há inúmeras interpretações equivocadas das práticas construtivistas no cotidiano escolar, equívocos esses oriundos de uma interpretação errônea da própria teoria. Esse fator é importante, pois apenas uma fundamentação teórica sólida é capaz de orientar uma prática consciente e de qualidade.

Podemos ressaltar que as práticas e os discursos dos professores ainda estão fortemente ligados à escola tradicional. O contexto histórico no qual este método era utilizado era muito diferente do de hoje, que exige habilidades e competências importantes para que os alunos se apropriem efetivamente da leitura/escrita, de forma a entender as complexas relações que se dão em contextos de ordem local e global. É importante salientar que esses discursos não são contrários ou favoráveis aos métodos tradicionais, já que vemos claramente que, em virtude dos documentos educacionais apregoarem os princípios construtivistas, os docentes, conseqüentemente, assumem uma posição que o valide, mas que na maioria das vezes não integram as suas práticas cotidianas. Assim,

temos uma abordagem difundida e muito discutida no âmbito nacional, mas que se reduz a esforços institucionalizados sem o efeito idealizado por aqueles que realmente são os responsáveis diretos pelo processo ensino-aprendizagem, os docentes.

Faz-se necessário pontuar que a conjuntura do processo de alfabetização e todas as suas especificidades é transversalmente definida por uma série de fatores imprescindíveis que asseguram o sucesso da alfabetização das nossas crianças. Penalizar o professor como o único responsável pelos alarmantes índices de crianças que ainda não lêem e escrevem no final do ensino fundamental I constitui culpabilizar apenas um dos agentes desse processo. As políticas públicas, por sua vez, são fundamentais para a mudança dessa problemática, pois são os dirigentes educacionais que definem os programas, os objetivos, as metas que possam alterar a realidade.

Não podemos deixar de destacar a importância da equipe gestora como eixo principal das ações dentro da escola. A escola deve se tornar uma comunidade de pessoas que tenham sempre o mesmo objetivo, uma melhor qualidade de ensino, e que o aluno esteja sempre no centro de todas as discussões. Enquanto cada professor fechar a sua porta e fizer o seu trabalho isoladamente, sem parceiros, dificilmente conseguiremos mudar esse quadro. Enquanto a equipe gestora não assumir a sua verdadeira responsabilidade de gerenciar, organizar o trabalho, unir o grupo e principalmente fazer com que cada membro da equipe se sinta motivado e importante no trabalho que desenvolve, continuaremos nesse eterno fosso entre as idealizações discursivas e as fragilidades práticas.

FROM THE DISCURSIVES IDEALIZATIONS TO THE PRACTICALS FRAGILITIES: THE CONSTRUCTIVISM ON SCHOOLS ROUTINE

Abstract: The aim of this article is to investigate how constructivists principles that are expressed in official documents of Brazilian education become present in the doцент practical, more specifically in which they refer the process of acquiring written language. In this perspective, there will be presented and

analyzed the speeches made by ten teachers of public schools, from elementary public schools within the São Paulo metropolitan region, identifying the docents's perception upon the planning of reading and writing activities. This study case is based on a theoretical ground developed in the book *The development of literacy* ("Psicogênese da língua escrita"), written by Emília Ferreiro and Ana Teberosky, precursors of the constructivists principles in Brazil. We conclude that the constructivist principles, though very widespread nowadays, are often interpreted in a wrong way by teachers that reflect their teaching-learning process to acquire the written language. Such practices, in this sense, are labeled as constructivists, but, as demonstrated in this investigation, follow an entire framework of traditional methods.

Keywords: Constructivism. Literacy. Lettered.

Referências

AMBROGI, Ingrid Hotte. Trabalho docente na educação superior: espaços de tensões e intenções. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS (LASA). 2009, Rio de Janeiro. **Anais**.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever**. O desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CARDOSO, Beatriz. *et ali.* (org.). **Ensinar: tarefas para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ELIAS, Maria Del Cioppo. **De Emílio a Emília**. A trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortês/Autores Associados. 1985.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KLEIMAN, Angela Bustos (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola.** O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita:** atividades de retualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Programa de formação de professores alfabetizadores.** Documento de apresentação. São Paulo, 2003.

NICOLAU, Maria Lucia Machado & MAURO, Maria Adélia Ferreira. **Alfabetizando com sucesso.** São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky.** Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2006.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar.** Por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola.** Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1991.

Artigo recebido em: 27/11/2009

Aprovado para publicação em: 2/10/2010