

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NA BUSCA DE MUDANÇAS:
O Percurso do Professor Alfabetizador

SANDRA CÉLIA DE CISNE

Florianópolis

2007

SANDRA CÉLIA DE CISNE

**NA BUSCA DE MUDANÇAS:
O Percorso do Professor Alfabetizador**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, linha de investigação Teoria e Prática Pedagógica, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Lígia Regina Klein.

Florianópolis

2007

Ao meu filho Gabriel, por sua
presença em minha vida.

Aos meus pais pelo carinho.

AGRADECIMENTOS

À Professora Lígia Regina Klein, pela contribuição de seu conhecimento, pela paciência e por ter apostado na realização desse trabalho.

Aos meus familiares, em especial à minha irmã Fátima, ao mano Luiz e Margareth pelo apoio constante.

Aos amigos Neli, Lidnei, Lúzia e Rita pelo incentivo.

Ao Professor Selvino por sua humanidade.

Agradeço

RESUMO

Consideramos este trabalho de dissertação, intitulado: "Na Busca de Mudanças: O percurso do Professor Alfabetizador", como um momento aberto à discussão e compreensão da postura dos professores alfabetizadores frente às mudanças metodológicas ocorridas no trabalho com a alfabetização. Para empreendê-lo tomamos como referencial teórico a perspectiva histórica. Três capítulos foram organizados para elucidar o interesse em conhecer como nossos professores alfabetizadores estão apreendendo e transpondo para a prática as novas metodologias. Assim, no primeiro capítulo, procuramos introduzir as questões que justificaram a escolha desse tema e, no segundo, é analisado o contexto que deu substrato ao percurso engendrado pelos professores quanto à busca de novas informações metodológicas para a prática alfabetizadora. No terceiro capítulo procuramos analisar, através das contribuições dos professores, suas compreensões sobre os conceitos teóricos-metodológicos que se destacaram em suas exposições, buscando, como critério para a reflexão, a discussão do ecletismo e suas conseqüências para o trabalho pedagógico e a compreensão da função do professor na atual sociedade.

Palavras-chave: Mudanças metodológicas. Alfabetização. Professor.

SUMMARY

We consider this dissertation entitled: "In Search of Change: The trajectory of Alphabetizing Professors ", as a moment for the discussion and comprehension of the posture of professors who alphabetize, in the face of methodological changes that have taken place in the work with alphabetization. To undertake this task, the historical perspective was taken as theoretical reference. Three chapters were organized to elucidate the interest in knowing how our alphabetizing professors are apprehending and putting into practice the new methodologies. As such, in the first chapter, we seek to introduce the questions that justify the choice of this theme and, in the second chapter, is analyzed the context that gave substratum to the passage carved by the professors with regards to the search for new methodologies in alphabetization. In the third chapter we seek to analyze, through the professors' contributions, their understanding of the theoretic-methodological concepts that stood out in their expositions, using, as criteria for reflection, the discussion of eclecticism and its consequences for the pedagogical work and the comprehension of the professors' function in current society.

Key-words: Methodological changes. Alphabetizing. Professors.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	9
1.1 MUDAR É PRECISO: no fetiche das mudanças, a busca do problema	9
1.2 OFICIALIZAR ... TAMBÉM ... É PRECISO!	24
1.3 PLANEJAR E ORGANIZAR A PESQUISA, TAMBÉM FOI PRECISO	29
CAPÍTULO II.....	31
2.1 SE MUDAR É PRECISO! VIVER TAMBÉM É PRECISO: os mutantes e seu percurso	31
2.2 APRESENTANDO OS MUTANTES.....	32
2.3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR: um olhar sobre as formas de organização das escolas diante das mudanças	35
2.3.1 Os momentos de estudo na escola	35
2.3.2 A presença dos especialistas no processo.....	37
2.3.3 Meu socorro trabalha ao lado: aprendendo no corredor.....	39
2.3.4 Impasses gerados na implantação e organização da mudança	41
2.3.5 Cursos de capacitação: o que dizem os mutantes sobre os cursos	42
2.3.6 Os encontros de estudo com palestrantes convidados.....	47
2.4 ECLETISMO PEDAGÓGICO: como o ecletismo foi se configurando como única alternativa viável.....	48
2.4.1 Os livros não lidos.....	51
CAPÍTULO III	58
3.1 O NOVO E O VELHO NO ENCONTRO COM A TEORIA.....	58
3.2 PSICOLOGIA: porta voz das mudanças	59
3.3 NO LABIRINTO DOS CONCEITOS, A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM.....	64
3.3.3 O reinado do interesse e da necessidade no cenário da aprendizagem	68
3.3.4 Na pulverização dos conceitos o encontro com o centro de interesse	69
3.4 INTERAÇÃO: formas de compreensão e maneiras de organização.....	70
3.5 PAPEL DO PROFESSOR: mediador e expectador da aprendizagem.....	73

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....77

5 BIBLIOGRAFIA78

CAPÍTULO I

1.1 MUDAR É PRECISO: no fetiche das mudanças, a busca do problema

“[...] A consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo real de vida. Se em toda a ideologia os homens e as suas relações aparecem de cabeça para baixo como uma Câmera obscura, é porque este fenômeno deriva do seu processo histórico de vida, da mesma maneira que a inversão dos objetos na retina deriva do seu processo diretamente físico de vida.”

Marx e Engels¹

A formação dos professores alfabetizadores, assim como as novas metodologias alfabetizadoras, vem ocupando um grande espaço nas discussões sobre educação em nosso país. A preocupação com este tema tem como pano de fundo a erradicação do analfabetismo que, embora tenha sofrido e continue sofrendo políticas dirigidas ao seu combate, ainda persiste nos dias atuais sob o fantasma da evasão e da repetência. 2

Muitos são os projetos e as propostas e reiterados são os discursos que, através de seus documentos norteadores destinados à solução dessa problemática, vêm denunciando a crise praticamente permanente da educação pública. Afirmações como a que segue são corriqueiras em nossa literatura.

O Programa Nacional de [...] veio ao encontro da necessidade premente de nele se incluir toda a população escolar que ao longo dos anos vem sendo marginalizada do processo de construção, reconstrução e apropriação histórica do conhecimento, possibilitando-lhe acesso, participação ativa e, também, a permanência na escola, de modo a assegurar-lhe, no mínimo, o ingresso e a conclusão do ensino de primeiro grau, a que todo cidadão tem direito. 3

¹ MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984, p. 22.

² Os dados estatísticos fornecidos pelo IBGE dos anos 90 apontam um índice de 42% de analfabetos em todo o país. Esse número é significativo em relação às várias campanhas de combate ao analfabetismo já realizadas. (PNAD, 1990).

³ PROGRAMA ESTADUAL DE ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA DE SANTA CATARINA. **Comissão paritária**. DEME/SC, SEE/SC, UNDIME/SC, 1990-1995.

Marx, ao discutir a forma como historiadores do século XVIII percebiam a história das classes dominantes, explicando-as como tendo "existências autônomas", abstratas, portadoras de uma determinada universalidade, independentes das produções e possibilidades geradas pelas realidades que fazem a história, explicita uma idéia que nos parece oportuno retomar, dado o entendimento da luta pela qual passam as classes dominantes na concretização de seus discursos:

É que cada nova classe que se coloca no lugar de outra que dominou antes dela, é obrigada, apenas para realizar o seu propósito, a apresentar o seu interesse como o interesse comunitário de todos os membros da sociedade, ou seja, na expressão ideal: a dar às suas idéias a forma da universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais e universalmente válidas.⁴

Dessa forma, podemos deduzir que quando uma classe se impõe a uma determinada sociedade seus propósitos e anseios tornam-se os anseios dessa sociedade, em razão da nova ordem de relações sociais que nela se gestam. Assim, a escola gratuita, laica e obrigatória, proclamada através dos discursos oficiais, representa o anseio e necessidade da nossa sociedade burguesa.

Essa necessidade teve sua origem durante a Revolução Francesa. Essa época é caracterizada pela luta contra o domínio da Igreja, sustentáculo do regime feudal. A escolarização torna-se, dessa forma, o fundamento norteador da busca de racionalidade frente às superstições e crenças reguladas pela Igreja. Quanto a este fato, Silva faz a seguinte colocação:

A escola dos tempos modernos, nasceu sob a égide do desenvolvimento urbano e industrial, foi, desse modo, produto das necessidades práticas e políticas dos grupos populares durante a Revolução Francesa. Desde o seu surgimento, a burguesia e as camadas populares, ou seja, os grupos que revolucionaram o quadro social feudal, apostaram no papel político da escola. Por quê? Assim o fizeram baseados na crença de que o domínio de algum conteúdo do saber sistematizado, privilégio das classes dominantes da época (aristocracia e clero), possibilitaria aos indivíduos questionar as relações sociais existentes.⁵

⁴ MARX e ENGELS. Op. cit., p.58.

⁵ SILVA, R. Neubauer; ESPOSITO, Yara Lúcia. **Analfabetismo e subescolarização**: ainda um desafio. Col. Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez, 1990. p. 11-12.

No entanto, a história vem demonstrando que, embora as constituições tenham assegurado o direito, para todos, de acesso à educação, esse direito vem se constituindo somente enquanto discurso. A própria repetição de propostas e programas direcionados ao enfrentamento dos problemas com a educação são provas evidentes do fracasso da classe burguesa em cumprir seus discursos, ou seja, universalizar a escola pública.

No entanto, esse fracasso tem sido tomado apenas no âmbito da escola, do professor e do meio social dos alunos. Embora a cada início de ano, a cada governo instaurado, continuem se repetindo os mesmos discursos, esse intento não parece diminuir a distância entre o que é elaborado, oficializado e o que vem sendo veiculado e materializado nas relações sociais ocorridas nas escolas.

As medidas pertinentes ao encaminhamento de soluções para o problema tem enfatizado a falta de qualificação dos professores para o ensino da língua escrita, assim como a necessidade da incorporação de novas metodologias alfabetizadoras. Não somos contrária à necessidade de aperfeiçoamento de nossos professores, apenas consideramos interessante observar que em muitos discursos dirigidos para esta questão não fica devidamente esclarecido que o problema seja resultante de implicações provocadas em um contexto socialmente determinado. A crise social pela qual passamos, a melhoria das condições de nossas escolas e a recuperação do status profissional de nossos professores, são questões que vêm sendo secundarizadas a serviço de uma compreensão parcializada de cidadania como algo a ser conquistado através do instrumento social denominado escrita.

Frago faz um comentário muito oportuno quanto ao cuidado em não se perder de vista a correspondência da produção teórico-prática dos professores alfabetizadores com relação à estrutura social que significa virtualmente a vida desses profissionais, quando escreve: "[...] O modelo ou processo de alfabetização seguido pode [...] atenuar ou acentuar diferenças, afetar ou não determinados grupos, mas, em qualquer lugar, não pode fazer sua história sem fazer, ao mesmo tempo, a história de sua distribuição social desigual. [...]"⁶

No entanto, alguns programas e pronunciamentos dirigidos ao combate do analfabetismo, apesar de, em seus discursos, localizarem este problema no conjunto das condições sociais que o produziram, não lhes dão a relevância necessária, tomando-as de

⁶FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 41.

forma superficial, deixando implícita a idéia de que a cidadania estaria efetivada a partir da aquisição do código escrito.

Um exemplo dessa questão pode ser visto na citação extraída do Programa Estadual de Alfabetização e cidadania 1990-1995, já citado anteriormente. O desafio proposto por este programa está em contribuir para o ingresso e permanência da criança na escola, enquanto um direito do cidadão. O direito à educação é inquestionável, o que se questiona é o enfoque abstrato dado aos termos cidadania e educação. A educação não pode ficar dissociada da somatória de outros direitos que nos embates da vida prática põem em risco a própria possibilidade de nos tornarmos cidadãos escolarizados.

A escola e, em particular, o processo que implica a alfabetização, embora se coloque no papel de instrumentalizar o aluno para sua inserção na cultura letrada, auxiliando no processo que visa à conquista da cidadania, não pode ser tomada como única via para o seu alcance. Mesmo porque, acreditar nesta premissa significa supor que a escola seria capaz de gerenciar a realidade sócio-econômica, a qual, por sua vez, extrapola o âmbito de atuação da educação.

A cidadania vista sob outro ângulo, o das relações sócio-econômicas, assume outro nível de significação, ou seja, situa-se numa determinada classe social interligada a um Estado que a representa. Neste caso, sai do determinismo da particularidade do ato de aprender a ler e escrever, entendido como um "um em si" do sujeito autônomo, para a compreensão das condições sociais de vida desse sujeito. Assim, o individual, ainda que importante, é apenas um componente no conjunto civilizatório realizado pelas relações sociais.

A esse respeito, temos em Aristóteles uma vasta discussão sobre a complexidade das relações que fazem do homem um ser social. Ao estabelecer questões que se entrecruzam na busca do que venham a ser direitos e deveres do cidadão, sem perder de vista a tríade que compõe a idéia de cidade, cidadão e Estado, encontramos na obra do mestre, em sua definição sobre cidade, uma consideração que consideramos oportuna para a compreensão do conceito de cidadão: “[...] E denominamos cidade à multidão de cidadãos capaz de ser suficiente a si própria, e de conseguir, de modo geral, quanto seja necessário à sua existência.”⁷

Portanto, para Aristóteles cidadão é aquele que vive na pólis. Sem esta condição o homem ateniense não é considerado um cidadão. O que lhe confere a cidadania é o fato de

⁷ARISTÓTELES. A Política. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo:Hermus,1966,p.77.

viver em sociedade. Isso significa dizer que independentemente de época ou território, o homem é um ser que se faz historicamente em sociedade.

Perder de vista este fundamento é o mesmo que retirar do homem a possibilidade deste vir a se produzir como ser humano, é reduzi-lo a categoria de animal. Da mesma forma, ao tomarmos apenas a aquisição do código escrito como suporte para o conceito de cidadania, estamos, na verdade, condicionando este conceito apenas a um aspecto existente em nossa sociedade, ignorando o conjunto das relações.

Na verdade, o pensamento que se baseia no pressuposto de que para a conquista da cidadania é relevante o domínio da leitura e da escrita, origina-se na crença da contribuição dos efeitos da alfabetização no desenvolvimento do capital, tanto em países em desenvolvimento como nos desenvolvidos.

Segundo Barbosa, a necessidade da alfabetização, para todos, foi evidenciada em virtude das mudanças de produção do modelo agrário para o novo modelo industrial, gerando com isso a necessidade de mão-de-obra mais qualificada e conseqüentemente, pessoas alfabetizadas. A esse respeito escreve o seguinte:

O ano de 1946 é importante nessa questão. No plano internacional, a partir dessa data, a luta contra o analfabetismo foi incorporada pela Unesco. Este fato é significativo na medida em que, até então, o problema do analfabetismo no mundo estava relegado a um segundo plano, não se conhecendo sequer as dimensões do problema. Esse fato também é significativo porque aponta para a questão da luta dos países em via de desenvolvimento no sentido de superar essa condição, estabelecendo uma nova ordem econômica internacional, conforme reivindicação dos países-membros da Unesco; como superar a dependência técnica e científica dos países em desenvolvimento sem a extensão quantitativa e qualitativa do sistema educacional? Como promover a soberania dessas nações no conjunto das nações do mundo sem a promoção tecnológica desses países? A democracia pode se concretizar e conviver com grande parte da população analfabeta?"

Mais adiante, o autor acrescenta:

Como resultado da nova orientação proposta pela Unesco, durante a 21ª Reunião da Conferência Geral da Unesco de 1980, realizada em Belgrado, foi aprovado o Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe, tendo como meta oferecer soluções para os problemas do desenvolvimento, adquirindo seu real significado à medida que, através da educação, contribui com o esforço das nações latino-americanas no sentido da democratização social. Para tanto, estabelece três grandes objetivos específicos: 1) Assegurar a escolarização a todas as crianças em idade escolar, oferecendo-lhes uma educação geral mínima de 8 a 10 anos, antes do ano de 1999; 2) Eliminar o analfabetismo antes do final do século e desenvolver e

ampliar os serviços educativos para os adultos; 3) Melhorar a qualidade e eficiência dos sistemas educativos através da realização de reformas necessárias. 8

O Plano Decenal de Educação implantado em 1994, pode ser tomado como um exemplo das medidas encaminhadas pela Unesco quanto ao combate do analfabetismo. Assumindo o mesmo comprometimento político com os organismos internacionais, não se diferenciou, em suas estratégias de capacitação, dos planos anteriores, anunciando igualmente, as mesmas promessas de mudança para o ensino das séries iniciais, através de expressões já conhecidas em outros discursos, tais como: "democratização da educação" e "conquista da Cidadania". 9

Em suma, embora seja relevante o conhecimento dos planos dirigidos ao combate do analfabetismo, o que importa frisar no momento sobre o aspecto em questão, é que todo o empenho na busca de soluções para o problema e, em consequência, a pretendida socialização do conhecimento através da aquisição da escrita, tem proporcionado o aparecimento de uma variedade de teorias advindas da introdução de novas metodologias. Os professores alfabetizadores estão constantemente em contato com uma multiplicidade de informações, no entanto, embora essas informações sejam apresentadas como inovadoras para a compreensão do trabalho com a alfabetização, quando verificadas as bases teóricas de algumas delas, percebe-se que seus fundamentos não são suficientemente esclarecedores para o auxílio e elucidação da prática. Esse fato tem sido responsável pelo ecletismo, causador de muitas inseguranças e falta de direção na condução do processo pedagógico.10

Vários autores têm se preocupado com os equívocos causados por essa relação inadequada com a teoria. KLEIN, está entre esse grupo e vem fortalecendo, a reflexão sobre tal confusão teórico-prática. Segundo a autora, o impasse de nossas análises sobre o assunto

8 BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, Coleção Magistério de 2o grau, 1990, p. 24-5.

9 Este plano está atrelado as direções dadas pela Conferência Geral da Unesco, já citada, onde em 1993, segundo Evangelista, o maior objetivo consiste em assegurar até o ano 2000, conteúdos mínimos às crianças e jovens, cumprindo com isso, a condição imposta para a participação na mesa de negociações da nova ordem econômica internacional. EVANGELISTA, Olinda. O plano de maurílio. In: **Boletim do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC, 1993, v. 1, ano. 05.

10 Para Fusari, a educação está condicionada às necessidades e modificações das formas de produção. Segundo ele, os treinamentos dos professores correspondem diretamente às expectativas político-econômicas de cada período histórico e estão expressos principalmente nos textos legais, ou seja, naquilo que no momento coloca-se como necessário para a educação. FUSARI, José Cerchi. Tendências históricas do treinamento em educação. In: **Caderno IDÉIAS - FDE-São Paulo**, 1988. p. 13-4.

está relacionado com a nossa dificuldade em situá-lo no campo das modificações sociais provenientes das contradições da sociedade capitalista. Na exposição, em sua tese de mestrado, refere-se às armadilhas conceituais com as quais nos envolvemos em nossos discursos e em nossas orientações pedagógicas. Neste sentido, a autora condena o ecletismo e faz a seguinte observação:

Transformados, assim, em meros clichês, esses princípios são alardeados como se neles residisse a solução para todos os problemas da educação, e, mais ainda, da sociedade. A impressão que fica, após a leitura de alguns textos, é a de que uma profunda transformação da sociedade só não ocorreu porque, na escola, o professor teima em ensinar, e ensinar de forma a subtrair à criança o seu espontâneo processo de criação. Indo mais longe, alguns textos acusam o professor de estar subtraindo à criança situações de interação - como se isto fosse, de alguma forma, possível numa sociedade humana! Substituem, assim, o conteúdo pela expressão, desconhecendo, ou ignorando, que mesmo uma relação autoritária é uma forma de interação humana, com outro conteúdo, evidentemente, mas ainda uma relação humana.

Prosseguindo em sua discussão acrescenta:

Isso decorre, no meu entendimento, da indefinição conceitual que está na base de grande parte das produções teóricas, e que é clara expressão da indefinição que se verifica na vida real dos homens, na medida em que o momento presente se caracteriza pela dissolução das relações sociais que fundamentam esta sociedade e a produção de novas relações que a nossa compreensão, ainda presa à velha forma, não consegue apreender com clareza. 11

Frente a tanta ambigüidade, a tanta indeterminação, buscamos, através do espaço proporcionado por esta pesquisa acadêmica, a aproximação e a análise do modo como o professor alfabetizador vem se relacionando com a mistura de idéias originadas dos novos enfoques teóricos sobre alfabetização propagados até então. No caso específico da região da grande Florianópolis, a qual nos dispomos a pesquisar, a confusão parece instalar-se em relação à adoção das metodologias construtivista piagetiana e sócio-interacionista vigotskiana.

¹¹ KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez Campo Grande: UFMS, 1996, p. 25-6.

A origem desse interesse é resultado das experiências pessoais como professora alfabetizadora e da participação em cargos técnicos e docente junto aos professores de pré-escola e séries iniciais, que passo a relatar a seguir.

Em 1991, ao ingressarmos no quadro técnico de funcionários da Universidade Estadual de Santa Catarina, tivemos a oportunidade de participar, como ministrante e acompanhante, do Programa Estadual de Alfabetização e Cidadania. Nessa oportunidade pudemos estabelecer contato, através de cursos de capacitação organizados por esta universidade, com grupos de professores de primeira a quarta série do primeiro grau.

Neste período, a necessidade de conhecer mais de perto o que nossos professores vinham apreendendo da variedade de informações teóricas recebidas tornou-se concreta, pois ficava visível a grande confusão teórico-prática na qual estávamos envolvidos e, conseqüentemente, também nossos professores. Assim, por exemplo, era comum, durante o transcorrer dos cursos, nos confrontarmos com direções teóricas diferenciadas oferecidas pelos próprios docentes convidados. Isso era sinalizado seja porque as concepções teóricas apresentadas traziam fundamentos contraditórios entre si, seja por reduzirem as propostas metodológicas ao nível da técnica, prestando-se ou conformando-se a aplicações imediatas e, em muitos casos, inadequadas, pelo professor.

Na verdade, a confusão teórico-metodológica resultante de cursos de capacitação, seja pela proposta teórica proferida pelos docentes¹² ou pela falta de compreensão por parte dos professores participantes, tem, em grande parte, suas raízes em equívocos teóricos advindos da formação desses profissionais. Por outro lado, o objetivo dos cursos nos quais esses docentes são convidados a atuar traduzem a necessidade da promoção de espaços de estudos que contribuam para a instrumentalização dos professores frente às novas propostas educacionais.

A operacionalização desse objetivo, no entanto, fica, na maioria das vezes, sob a responsabilidade de coordenações de projetos ou propostas curriculares que, por sua vez, empreendem uma espécie de recrutamento de profissionais titulados para o preenchimento das cargas horárias das disciplinas ou área temáticas previstas nos cursos, oficinas, seminários, etc. Percebe-se contudo, quer pela falta de autonomia, quer pela urgência em organizar tais eventos, ou ainda, em muitos casos, porque as agências formadoras possuem tempo determinado para a administração das verbas que lhes são destinadas, que não há

¹² Essa afirmação não deve ser tomada de forma generalizada.

critérios para a indicação desses docentes. Por outro lado, observa-se que, por falta de conhecimento e definição teórica na condução de suas propostas, essas equipes ou coordenações têm, salvo exceções, perdido o controle das informações oferecidas aos professores alfabetizadores, ocasionando com isso uma mistura de informações responsável por um verdadeiro ecletismo pedagógico.

Alguns cursos de capacitação têm se mostrado ineficazes e dispendiosos tendo em vista os conteúdos e recursos públicos ali aplicados. Os conteúdos estão condicionados a uma determinada forma de se pensar a educação. Um exemplo disso são as diferentes concepções teóricas manifestas em tendências ou vertentes¹³ pedagógicas. Desses matizes, se formos

¹³ Com respeito às vertentes presentes nos treinamentos de professores, temos em Fusari, em seu artigo: *Tendências Históricas do Treinamento em Educação*, um histórico que delimita por fases as diferentes tendências e seus respectivos períodos históricos. A tendência tradicional, por exemplo, embora esteja presente em nossos dias atuais, assim como tantas outras que lhe vieram após, teve sua predominância na educação brasileira até 1930, época em que, segundo Fusari, se desenvolvia uma sociedade tipicamente agrário-exportadora-comercial dependente e tradicional, onde a educação era privilégio das famílias mais abastadas. Nos treinamentos dos professores essa vertente permaneceu nas décadas de 50, 60 e 70, sofrendo alterações conforme as modificações enfatizadas em cada época. A tendência "escolanovista" cujas discussões já aconteciam no período de 1930 a 1945, são identificadas por Fusari no treinamento de educadores no período específico de 60. Neste período, o papel da educação, a discussão e reflexão do modelo escolar são restringidos pelo golpe militar de 64. Segundo o autor, esse terreno, ou as relações político-econômicas da época propiciaram o desenvolvimento de estudos relacionados com a modernização dos meios, deixando em segundo plano o próprio conteúdo do ensino. Nesta fase deu-se ênfase para a aprendizagem de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, as dinâmicas de grupo, jogos, dramatizações aplicadas ao ato de ensinar e aprender. A década de 70 foi caracterizada pelo desenvolvimento econômico relativamente à industrialização. Com isso, no treinamento dos educadores tem-se através da pedagogia tecnicista a operacionalização dos objetivos, mecanização do processo, a escola produtiva capaz de engajar rápida e eficientemente o aluno no mercado de trabalho. A Lei 5692/71 é um bom exemplo desse período quando oficializa a chamada "preparação para o mercado de trabalho". A tônica nos cursos de capacitação direciona-se para o domínio de habilidades referentes ao planejamento de ensino; conhecimento de novas tecnologias de ensino; treinamentos em métodos e técnicas de avaliação. No final dessa década com as primeiras luzes da abertura política, o autor focaliza o período crítico-reprodutivista, que segundo ele, não chegou a ser uma tendência, mas sim uma concepção voltada para um estudo crítico entre o sistema de ensino e a sociedade capitalista. Durante os treinamentos dos professores, os representantes dessa concepção conduzem o conteúdo para a reflexão do papel ideológico da escola, reforçador e legitimador das desigualdades sociais, ficando na tão criticada "fase de denúncia". Também no final dessa década (70) e início de 80 e, inclusive, como forma de se contrapor à influência liberal e crítico-reprodutivista, encontramos nas pesquisas de Fusari a tendência crítica, posta como dialética e predisposta a servir como um instrumento para a compreensão da educação, escola e sociedade. Nos treinamentos dos professores essa tendência traz como pressuposto uma visão orgânica para a escola, integrante e contextualizada numa determinada sociedade que lhe dá sentido. A escola para essa tendência possui uma autonomia relativa, ou seja, não está totalmente determinada pela estrutura e conjuntura social. Existem nela, escola, fatores condicionantes que, senão diretamente, mas, indiretamente contribuem para as mudanças sociais. A grande ênfase nos treinamentos consiste na preocupação em se instrumentalizar

destacar a chamada educação "crítica reprodutivista", por exemplo, a idéia veiculada será a de que nossos professores têm por função reproduzir a ideologia dominante, reforçando com isso uma posição imobilista e pessimista onde o professor sob o jugo do dominador se acomoda na posição de dominado, sem que para isso tenha refletido e se colocado nas diferentes facetas dessa relação.

Uma dessas facetas, a ser refletida pelo professor, pode ser apontada pelo descompromisso no seu papel de condutor e provedor do processo ensino-aprendizagem. Por sua vez, tal vertente tem como incentivadora a tendência tomada da psicologia em que o aluno é responsável pelo desenvolvimento de sua cognição, independentemente das relações sociais a que está sujeito.

O ecletismo mantido através dos cursos de formação de professores, cuja justificativa muitas vezes está em se considerar e respeitar a diversidade e pluralidade de idéias circulantes nos meios acadêmicos, não tem permitido o aprofundamento necessário, ou seja, a apropriação dos fundamentos das ciências indispensáveis à formação do professor das séries iniciais. Exceto, alguns raros momentos, os materiais destinados ao estudo para professores têm se reduzido a entrega de textos xerocopiados de autores que realizaram trabalhos de releitura sobre um autor ou algum assunto em questão.

A grande agravante na condução dos estudos dos conteúdos durante os cursos de capacitação parece residir na ausência de uma leitura conseqüente desses materiais, em razão do qual o professor talvez não perceba sua verdadeira vinculação e adequação às questões relevantes para sua prática e, tampouco, consiga se localizar no seu tempo histórico e nas relações de produção que interferem nos conteúdos que o capacitam como professor. Isso porque, em muitos casos, os textos selecionados não permitem a reflexão das propostas educacionais no que diz respeito a sua elaboração e organização, enquanto resposta ao momento produtivo, ou seja, o que fez ou o que faz com que o homem se produza de diferentes formas e trabalhe com necessidades sociais das quais na grande maioria das vezes são independentes de sua vontade.

O que tem ocorrido, na verdade, é a constatação de que os cursos de capacitação não tem possibilitado ao professor uma formação estruturada, com base nas relações sociais reais, que possa levá-lo a superar ações tidas como fragmentadas e com isso perceber as

o aluno no processo ensino-aprendizagem através do currículo escolar. Tem-se aí a grande defesa do conteúdo aliado ao método. Idem *ibid.*, p. 14-27.

oscilações entre atitudes apriorísticas e empiricistas, maquiadas por alguns respingos de teorias mais progressistas.¹⁴

A formação, contudo, não pode ficar restrita ao âmbito técnico-profissional. Nosso comportamento como profissionais de um determinado tipo é expressão não somente do conhecimento técnico adquirido para aquela função, mas também, da nossa formação pessoal, onde a convivência com diferentes formas de conceber a realidade nos foram tornando o que somos, num processo permanente de formação. Mesmo porque, assim como sofremos influências do outro sobre o que vamos nos tornando, também é indubitável que servimos de modelo, ou seja de referencial para os que nos são próximos. Portanto, nossa formação é expressão das condições materiais de nossas produções. Quanto a isso, Marx e Engels afirmam o seguinte: “Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são, coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem. Aquilo que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais da sua produção.”¹⁵

A formação de nossos educadores no que diz aos novos encaminhamentos metodológicos como o construtivismo piagetiano e sócio-interacionismo vigotskiano, foi significativamente ocasionada pela direção intitucionalizada de órgãos da rede pública de ensino. A respeito desse fato, procuraremos a seguir, embora de forma sucinta, descrever como a tendência construtivista piagetiana e a sócio-interacionista vigotskiana chegaram, via discurso oficial, nos treinamentos das professoras alfabetizadoras.

Antes, contudo, e mesmo que este conteúdo faça parte de capítulos seguintes, consideramos oportuno localizar brevemente as raízes psicológicas dessas duas tendências.

Os referenciais que predominam nos cursos de formação dos professores alfabetizadores, principalmente os dirigidos à pré-escola e séries iniciais, são os da teoria psicogenética de Piaget, representados, no que diz respeito aos problemas referentes à aprendizagem da leitura e da escrita, por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

¹⁴ Essas deduções se originam de pressupostos psicológicos que tomam o homem como tendo inteligência ora genética, como no caso do inatismo, onde as estruturas mentais são dadas a priori, já estariam pré-formadas e organizadas; ora resultado dos estímulos proporcionados pelo ambiente, como prevê a concepção ambientalista, sendo o comportamento o resultado das associações feitas através do conjunto dos estímulos recebidos. As chamadas teorias progressistas tentam romper com essas concepções trazendo da psicologia as contribuições de Piaget e Vygotsky. Id. *ibid.*, p.13-26.

¹⁵MARX, K.; ENGELS, F. Op. cit., p.15.

Emília Ferreiro é psicopedagoga e doutorou-se pela Universidade de Genebra. Foi orientanda e colaboradora de Jean Piaget e suas pesquisas sobre a aquisição da leitura e da escrita foram realizadas em seu país de origem, a Argentina. Em co-autoria com Ana Teberosky tomou para seus estudos os pressupostos epistemológicos da teoria piagetiana. Jean Piaget, biólogo por formação, teve como propósito o estudo da gênese do conhecimento humano. Seu estudo tem por instrumento o método clínico-experimental.

Para Piaget, o desenvolvimento da criança e do adolescente correspondem a sucessivos equilíbrios, sendo a ação humana um movimento constante de reajustamentos, denominados pelo autor de equilibrações. Daí a idéia de construção advinda dessa teoria, pois segundo o autor, a inteligência seria o resultado de estruturas construídas a partir de interações entre as atividades do sujeito com o objeto. Quanto a isso, afirma:

Eu penso que todas as estruturas se constroem e que o fato fundamental é este desenvolvimento da construção, ao qual nada se acrescenta de saída, senão alguns pontos limitados sobre os quais se apóia o resto. Mas as estruturas não são acrescentadas antecipadamente, nem ao espírito humano nem ao mundo exterior, do modo como nós o percebemos ou o organizamos. Elas se constroem por interação entre as atividades do indivíduo e as reações do objeto.¹⁶

A aprendizagem é definida segundo a capacidade de adaptação a novas situações. Esse processo adaptativo provoca a construção contínua de estruturas. Piaget explica o surgimento da estrutura como necessidade de uma organização interna, de uma coerência interior, sem a qual ocorreria a anarquia, a desordem, a incoerência.¹⁷

¹⁶BRINGUIER, Jean-Claude. **Conversando com Jean Piaget**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1978, p. 56.

¹⁷Para Piaget o desenvolvimento da inteligência é um processo de equilibrações que implicam em dois aspectos complementares: as estruturas variáveis ou estágios e, as estruturas invariáveis. As estruturas invariáveis simbolizam as necessidades e interesses comuns a todas as idades e, estão correlacionadas ao processo de assimilação e acomodação responsáveis pela organização e sucessão das estruturas variáveis, definidas por Piaget como: estágio sensório-motor, o simbólico (pré-operacional), o operatório concreto e o operatório formal. A assimilação é determinada pelo indivíduo e surge desde que a ele se aplique uma situação, nova, particular, a ser modificada em função de sua integração às estruturas anteriores. A acomodação é exatamente o ajustamento do sujeito (esquema já existentes) à situação particular. A acomodação é determinada pelo objeto. Quanto às mudanças de um estágio a outro, estas estão sob a condição dos seguintes fatores: a maturação, o crescimento biológico dos órgãos e, do outro lado, as experiências adquiridas. A experiência pode ser desenvolvida de várias formas: a experiência física, assim denominada por caracterizar-se pela exploração dos objetos através das propriedades que o constituem como tal; a experiência lógico-matemática resultante das ações com o objeto e das inferências advindas dessa experiência, não englobando aí, o simples relato das propriedades do objeto, mas abstrações de relações proporcionadas

Embora Piaget não tenha se dedicado especificamente às questões relacionadas ao ensino da língua escrita, a concepção de que a inteligência se constrói a partir da interação com o ambiente através das ações que o sujeito imprime ao objeto, têm orientado pesquisas e encaminhamentos didáticos relacionados a esse processo. O trabalho desenvolvido por Emília Ferreiro é um exemplo marcante da aplicação dessa teoria.

Partindo do fundamento psicogenético defendido por Piaget de que, na construção do conhecimento, gênese e estrutura são indissociáveis, sendo a gênese reponsável pela formação das funções psíquicas e a estrutura a organizadora dessas formações, Ferreiro e Teberosky trazem como resultado de suas pesquisas sobre a aquisição da língua escrita a compreensão de que o domínio deste sistema pela criança depende da evolução do seu pensamento ou dos esquemas já estruturados, ou seja, da evolução das hipóteses desenvolvidas sobre tal sistema.¹⁸

Segundo Ferreiro:

O problema das crianças não é compreender tal ou qual regras de correspondência sonora como tal ou qual escrita. O problema da criança é compreender a natureza do sistema de escrita que a sociedade lhe oferece. Para compreendê-lo enquanto sistema a criança é obrigada a reconstruí-lo internamente em vez de recebê-lo como conhecimento pré-elaborado.¹⁹

Para esta autora, a possibilidade de elaboração de esquemas cada vez mais equilibrados que conduzam à compreensão do sistema de escrita depende essencialmente de

pela ação sobre estes; as transmissões culturais que incluem a aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões sociais e culturais; por último, a equilibração, processo de auto-regulação que acontece quando o sujeito emite uma resposta às motivações exteriores com transformações ou compensações ativas. Estes quatro fatores estão interligados, ficando um na dependência do outro para a ocorrência da ação do sujeito com o objeto de conhecimento. PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Victor Civita, 1983.

¹⁸ Para as autoras a criança no processo de evolução do seu pensamento, constrói hipóteses sobre o sistema de escrita. Através desse processo de construção a criança percorre, apesar das mudanças de ritmo, uma trajetória de contínuas elaborações sobre a leitura e a escrita. Esse processo interno de sucessivas construções, pode ser organizado em níveis progressivos de conceitualização, sendo estes: pré-silábico, silábico, silábico-alfatético e alfabético. Quanto às influências externas trazidas pelo meio, Ferreiro faz a seguinte colocação: “No desenvolvimento da leitura e da escrita, considerado como um processo cognitivo, há uma construção efetiva de princípios organizadores que, não apenas não podem ser derivados somente da experiência externa, como também são contrários a ela; são contrários, inclusive, ao ensino escolar sistemático e às informações não-sistemáticas” FERREIRO, Emilia. Op. cit., 1985, p. 21.

¹⁹ Ibidem, p. 95.

um ritmo interior, determinado pelas oportunidades que a criança tem de experimentar esse objeto.

As argumentações trazidas por Ferreiro sobre a trajetória empreendida pela criança durante seu processo de apreensão da escrita têm subsidiado procedimentos metodológicos e, com isso, motivado uma série de inovações nas práticas alfabetizadoras, cujos rumos discutiremos nos capítulos posteriores.

Quanto ao referencial sócio-interacionista, presente nas capacitações e referendado pela Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina²⁰, mais precisamente, no espaço destinado à alfabetização, tem sua matriz teórica nas obras de Vygotsky e seus colaboradores. Lev Semyomovich Vygostky (1986-1934), psicólogo soviético, orientou seus estudos e sua metodologia tendo como suporte os princípios da dialética, compreendida através de uma teoria materialista da psicologia.

Vygotsky, ao contrário de Piaget, vai chamar para a explicação da natureza do psiquismo humano a linguagem, que embora perpassada pelo individual, tem sua origem no mundo social. Neste sentido, importa ao homem o caráter de humanizar-se a si mesmo e aos outros num processo recíproco, envolvendo para isso, a luta com a natureza. Quanto a isso coloca: “A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza novas condições naturais para sua existência”.²¹

Para Vygotsky, os reflexos são importantes na formação do comportamento humano. No entanto, para o autor, os conhecimentos abstratos e conscientes não se explicam somente através desses reflexos. É preciso que se tenha em conta a complexidade qualitativa dos processos superiores, através de uma explicação dialética que tenha como ponto de partida a interação social na compreensão da gênese da consciência humana.

²⁰ A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina publicada em 1991 tem em sua composição as disciplinas que subsidiam o ensino de primeiro e segundo graus. Dessas disciplinas podemos verificar que algumas delas, estão plenamente coerentes com o fundamento teórico-metodológico a que se propõe assumir. Um exemplo dessa coerência pode ser observado na parte destinada à alfabetização, cujo referencial teórico tem como suporte as contribuições do materialismo histórico. Outras disciplinas demonstram sua coerência tomando outros pressupostos teóricos, como é o caso, por exemplo da matemática, cujo fundamento está referendado pela teoria psicogenética de Jean Piaget. Embora a proposta curricular de Santa Catarina, tenha proporcionado uma grande contribuição aos professores de 1o. e 2o. graus, e tenha procurado conjugar esforços no sentido de emanar uma mesma direção teórica para sua rede de ensino, os diferentes enfoques teóricos, subjacentes a estrutura do conjunto dos documentos que a compõem caracterizam um evidente ecletismo. PROGRAMA ESTADUAL DE ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA SANTA CATARINA. Op. cit.

²¹ VYGOTSKY, L .S. Op. cit., 1984. p. 70.

Este autor está sendo considerado como o primeiro psicólogo a mencionar os meios pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada indivíduo. Segundo ele, o ponto central que determina a evolução dos processos superiores está na própria atividade desenvolvida, a qual corresponde à práxis social humana. A interiorização dessas experiências é condutora da formação da consciência.

Segundo essa concepção o conhecimento e a consciência surgem e se formam através do meio social. Assim sendo, considera que cada indivíduo está potencialmente apto a desenvolver sua inteligência, tendo em contrapartida, os condicionamentos do meio social em que vive, uma vez que, este meio social oferece possibilidades diferenciadas ao desenvolvimento dos que dele participam.

A aprendizagem, nesta perspectiva não se limita ao nivelamento do desenvolvimento mental de uma criança, de sua capacidade particular de rendimento, porque a interferência de informações mais avançadas proporcionadas por outras pessoas pode modificar substancialmente seu desempenho. Essa idéia descrita em uma das obras de Vygotsky, recebeu a denominação de Zona de Desenvolvimento Proximal, cuja definição seria:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. 22

Vygotsky, ao refletir sobre o processo de desenvolvimento humano, mais especificamente o processo de linguagem, traz da teoria marxista o conceito de mediação entre o homem e o ambiente através de instrumentos produzidos historicamente. Em sua abordagem no campo da psicologia, atribui a estes instrumentos a idéia de sua representação através de signos, ou seja, fala, sinais, gesto, desenho, escrita.

No que diz respeito ao desenvolvimento infantil, Vygotsky traz a afirmação de que a criança produz sua cognição através de um processo dialético.

[...] um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma

²² Ibidem, p. 97.

forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.²³

Salienta que neste desenvolvimento, a criança passa por todo um processo de internalização de fatores externos (meios auxiliares externos), até a formulação de operações internas mais complexas, que lhe permitem dominar seu comportamento e utilizar instrumentos como a fala, gestos, sinais, como forma de interagir com o meio.

Tomada nessa perspectiva, a Pedagogia passa a se preocupar com o chamado enfoque social advindo dessa teoria. Assim sendo, busca, para justificar sua ação educativa, uma concepção de homem e sociedade segundo o perfil traçado por essa diretriz teórica.

Outrossim, reforçamos que a breve exposição acima teve por finalidade localizar as duas correntes teóricas predominantes entre nossos alfabetizadores. Quanto às aparentes implicações de tais metodologias para a prática alfabetizadora, estas serão relevantes nas discussões travadas com professores alfabetizadores em outro momento do presente trabalho. Por ora, nos concentraremos nos meandros da introdução dessas correntes para os professores alfabetizadores via órgão oficial do Estado.

1.2 OFICIALIZAR ... TAMBÉM ... É PRECISO!

O primeiro contato feito pela Secretaria do Estado com as discussões tidas como inovadoras, no caso o construtivismo, foi em 1985. Esse primeiro contato aconteceu através da discussão de um grupo de técnicos da área pedagógica da primeira CLEs.²⁴ Neste período o grupo recebia informações sobre o novo enfoque teórico através da participação em cursos de especialização em alfabetização oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina, além de assessorias e cursos realizados pela própria equipe da CLES.

Havia, nesta época, uma discussão com a própria Secretaria a respeito da utilização do método intitulado Barquinho Amarelo, a ser aplicado nas primeiras séries. Esse método era considerado impróprio por apresentar uma proposta conservadora e mecanicista para o ensino da alfabetização.

²³ Ibidem, p. 83.

²⁴ As CLES representam as Unidades de Coordenação Regionais.

Em 1988, com a mudança de governo, continuaram as discussões quanto à necessidade de uma nova direção pedagógica para a rede de ensino do estado. Incorporam -se a essa discussão novos profissionais e novas assessorias. Com isso, a estrutura de trabalho utilizada até então também sofre modificações. Acontece neste momento uma reestruturação organizacional, onde todos os assuntos ligados ao ensino passam a ser comandados pela Coordenadoria de Ensino (CODEN), diretamente ligada ao Gabinete do Secretário da Educação.

Esta reestruturação tem como desafio a proposta de reorganização curricular para todo o estado. A partir dessa nova estrutura de trabalho, segundo afirmações descritas na parte introdutória da própria proposta, criam-se condições possíveis para a produção de uma política educacional capaz de estabelecer diretrizes básicas de ação para o ensino em Santa Catarina. 25

Com esta intenção, foram organizados encontros, assim como a constituição de grupos de trabalho (composto por profissionais dos diferentes graus e modalidades de ensino da CODEN) e assessorias sistemáticas, tendo como objetivo a discussão de uma política de educação e um Documento Norteador para a concretização de uma proposta curricular.

A partir dessas medidas, foram desencadeados encontros com as regiões e unidades escolares sob a coordenação das equipes de trabalho, através dos pólos centralizadores como: Florianópolis, Brusque, Chapecó, Laguna, Balneário Camboriu.

Neste ínterim, ocorria a publicação de jornais, cujo intento era o de informar a toda rede sobre o andamento do processo desencadeado, procurando com isso provocar a crítica e o aprofundamento dos conteúdos que estavam sendo sistematizados.

Por outro lado, é interessante observar que a adoção das novas concepções dirigidas ao ensino não ocorreu espontaneamente nestes órgãos. Elas são a manifestação das relações, muitas vezes conflitantes, de grupos de profissionais envolvidos com o processo educativo. A organização e operacionalização desse trabalho não aconteceu de forma harmoniosa. As divergências teóricas na condução da nova proposta podem ser sentidas até hoje, através das considerações de alguns professores da rede pública de Florianópolis, demonstradas através da confusão de idéias sobre o construtivismo e sócio-interacionismo.

25 SECRETARIA DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Proposta curricular**: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, primeiro e segundo graus e educação de adultos. Coordenadoria de Ensino-CODEN, SC, 1991.

Embora o documento final (1991), faça uma breve ressalva sobre as dificuldades internas quanto à formação dos grupos de trabalho, sabe-se que a resistência aos novos referenciais teóricos também partiu de órgãos descentralizados (UCRES, CLES)²⁶ reponsáveis pelo encaminhamento operacional da proposta .

Pelo que podemos apreender, essa resistência foi originada pela introdução de novas discussões teóricas ou pela falta de oportunidades de aprofundamento desses novos referenciais, no caso a teoria sócio-histórica, cujo fundamento foi assumido como básico para o documento. A verdade é que para alguns grupos a presença do novo enfoque gerou controvérsias, pois contrariava totalmente as discussões mantidas até então sobre o construtivismo piagetiano.

Quanto às novas teorias, embora se discuta que tenham sido colocadas por alguns grupos como sendo complementares, pertencentes ao mesmo fundamento teórico, o que é indiscutível é que foram ganhando divulgação e, com isso, espaço nas escolas catarinenses, tendo suas teses garantidas, ou não, conforme o grupo operacionalizador dos meios de qualificação.

Com o governo substituto ingressam novas forças partidárias e, com isso, novas modificações administrativas foram provocadas. Entre elas a substituição das UCRES e CLES pelas SERIES. As SERIES contam como a presença de um inspetor, nome atribuído ao profissional responsável pela articulação quanto aos encaminhamentos administrativos e pedagógicos por região. Com isso as ações passaram a ser mais centralizadas. Segundo depoimentos essas mudanças dificultaram ainda mais as discussões relacionadas aos conteúdos pedagógicos. Constatam-se, portanto, outras direções, outros procedimentos. Temendo o terreno escorregadio do paralogismo, nos atreveremos, a título de ilustração, tomar o pensamento de Aristóteles, quando o autor, em suas apaixonantes polêmicas sobre a formação política do homem e sua forma de organização em sociedade, discute sobre as alternâncias na forma de governo. O texto literal de Aristóteles diz o seguinte:

[...] Já que uma cidade é uma espécie de comunidade, e de fato é uma comunidade de cidadãos sob um mesmo governo, se a forma de governo foi alterada e é diferente parece ocorrer que a cidade já não é a mesma, assim como dizemos que um coro que em certa ocasião atua em uma comédia e em outra numa tragédia é um coro diferente, embora ele seja composto pelas mesmas pessoas; dizemos igualmente que qualquer outro conjunto homogêneo ou composição de elemento que eles são diferentes se a forma de sua estrutura é diferente - por exemplo, diz-se que uma

²⁶ As chamadas UCRES representam as Unidades de Coordenação Regionais de Educação e as CLES as Coordenadorias Locais de Educação.

harmonia musical composta das mesmas notas é uma harmonia diferente se em certa ocasião ela é tocada no tom dório e em outras no tom frígio. Então, se for assim deveremos obviamente dizer que uma cidade é a mesma principalmente por causa de sua constituição, ela pode ser designada, ou não, pelo mesmo nome, quer seus habitantes sejam os mesmos homens ou sejam inteiramente diferentes. Quanto a decidir se é justo que uma cidade deva ou não honrar seus compromissos depois de adotar outra constituição, isto é outra questão. 27

Neste sentido, diríamos que, embora as Secretarias de Educação durante as trocas de governo, permaneçam com o mesmo quadro técnico, salvo algumas modificações, o que na verdade muda, são as direções educativas originárias da nova gestão. São as orientações teórico-metodológicas que através de seus pressupostos filosóficos imprimem o “tom” a ser seguido. Quanto as conseqüências das constantes rupturas e recomeços na condução das políticas educativas, como nos sugere Aristóteles, “isto é outra questão”. No entanto, o que permanece intacto é o poder da burocratização pública.

Gramsci ao discutir a, estrutura dos partidos políticos em períodos de lutas e consolidação de forças, aponta para o perigo do uso da burocracia como instrumento independente, desligado da função social a qual deve responder. Quanto a esta questão observa o seguinte:

[...] Os partidos nascem e se constituem em organizações para dirigir a situação em momentos historicamente vitais para as suas classes; mas nem sempre eles sabem adaptar-se às novas tarefas e às novas épocas, nem sempre sabem desenvolver-se de acordo com o desenvolvimento do conjunto das relações de força (portanto, a posição relativa das classes que representam) no país a que pertencem ou no campo internacional. Ao analisar-se o desenvolvimento dos partidos é necessário distinguir: o grupo social, a massa partidária, a burocracia e o Estado-Maior do partido. A burocracia é a força consuetudinária e conservadora mais perigosa; se ela chega a constituir um corpo solidário, voltado para si e independente da massa, o partido acaba se tornando anacrônico, no momentos de crise aguda é esvaziado do seu conteúdo social e permanece como que solto no ar [...]. 28

À elaboração e continuidade das políticas educativas, tem ficado na dependência de grupos políticos e suas gestões que, embora se empenhem em apresentar suas propostas como inovadoras, continuam perpetuando o mesmo caráter burocrático imobilizador das propostas que lhes antecederam. Não correspondendo às necessidades às quais se dispõem, ou seja,

²⁷ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução, introdução e notas de Mário da Gama Kury, 2. ed., Brasília: Universidade de Brasília, 1985, p. 80-81.

²⁸GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984, p. 56.

qualificar os professores para a prática pedagógica, as propostas e programas têm ficado reduzidas ao que Gramsci denominaria de conteúdo "solto no ar".

Assim, durante a nova gestão, a iniciativa de capacitação para professores da rede pública, atrelada ao Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (1990/1995), continua tomando um caminho à parte do conjunto das necessidades educacionais.

Novamente nesse governo, investiu-se na implantação de diferentes abordagens para a alfabetização. Repetem-se oficialmente, talvez com outra amplitude, aos professores, conteúdos referentes às idéias do construtivismo piagetiano e sócio-interacionismo vigotskiano. Perseguindo o mesmo objetivo, ou seja, oportunizar o conhecimento de procedimentos metodológicos favoráveis à compreensão dos professores com relação aos conteúdos de alfabetização, estabeleceram-se novos contatos junto aos professores. Contudo, conforme observações já levantadas aqui, o que ficava em suspense nas ações planejadas era a vertente teórica sob a qual tais conteúdos seriam veiculados.

Deste modo, novas perspectivas foram ouvidas e repetidas sobre como pensar e como fazer alfabetização. Neste sentido, sem perder de vista que nossa linguagem é resultado do que conseguimos reelaborar das muitas linguagens que circundam nossa realidade, procuramos através do depoimento de alguns professores alfabetizadores que sofreram direta ou indiretamente influências das novas discussões, provocar uma aproximação, e, com isso, perceber como estas discussões estão sendo recebidas.

Buscamos, neste espaço, conhecer as condições em que nossas professoras obtiveram os novos subsídios metodológicos alfabetizadores e, a partir do conhecimento dessa trajetória e do conjunto de relações didático-pedagógicas denunciadas em suas explanações, levantar, à luz do referencial histórico, algumas discussões sobre os equívocos teóricos originários das correntes psicológicas utilizadas.

1.3 PLANEJAR E ORGANIZAR A PESQUISA, TAMBÉM FOI PRECISO

Imbuída do objetivo de perscrutar como estão sendo percebidas e utilizadas as novas metodologias em nossas escolas públicas, buscamos a cooperação de 15 (quinze) professoras das primeiras séries do primeiro grau das escolas públicas da rede estadual de ensino no município de Florianópolis e arredores. O critério que determinou tal delimitação foi a suposição de que o contato dessas professoras com os referenciais sobre o construtivismo e sócio-interacionismo seria mais garantido entre esse grupo de profissionais, dada a opção de suas escolas pela utilização das novas metodologias.

Outros fatores que determinaram essa escolha foram a possibilidade de contato desses docentes com a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, cujo documento fora distribuído nas escolas públicas, como também, sua participação em cursos de capacitação para os professores das séries iniciais da rede estadual, organizados pela própria Secretaria de Educação do Estado junto às Universidades (UFSC e UDESC).

Quanto aos pressupostos teóricos deste estudo, partimos da premissa de que o homem é um ser histórico. Isso equivale dizer, que são os homens que modificam seu modo de vida, sendo dessa maneira, autores das transformações ocorridas em sua sociedade. Essas transformações têm como condutor a satisfação de necessidades que historicamente vão tomando novas formas definida pelas relações sociais estabelecidas em cada época histórica. Portanto, pensar a escola sob o paradigma histórico significa compreendê-la segundo as relações humanas que a constituíram e a constituem como tal.

Com isso, procuramos deixar claro que somos contrários a idéia de que o homem nasce com dons, aptidões. Aquilo que ele manifesta como dom, aptidão, tem sua faculdade de ser como resultado de relações sociais estabelecidas. Assim sendo, é preciso entender que o conhecimento não é natural, inato, e que não existe uma forma padronizada, acabada de seres humanos. Para cada forma de sociedade e sua época existem modos de produção diferentes, condições materiais diferentes, relações sociais próprias e, conseqüentemente, indivíduos distintos, com maneiras distintas de se produzir em sociedade. Assim, acreditar que somos apenas reprodutores condicionados a uma dada forma ou modelo de sociedade seria negar o próprio movimento implícito na ação do homem na condução da história.

Desse modo, para nós, o grau de consciência, de clareza de nossos professores, é proporcional ao grau de apropriação conceitual que têm acesso e que está delimitado pelos

determinantes materiais e sociais que permeiam suas experiências vividas não só no meio educativo, como também, fora do campo profissional.

Com relação aos dados da pesquisa, optamos por selecionar alguns aspectos que no quadro geral oportunizaram a organização das informações sobre os sujeitos envolvidos . Entre esses dados foram tomados: idade, sexo, formação acadêmica, categoria funcional, participação em cursos e palestras.

Contudo, no que diz respeito às informações de cunho prático-teórico, adotamos o recurso da entrevista, procurando, no decorrer destas, intervir o mínimo necessário, buscando com isso a melhor maneira de possibilitar ao professor um espaço que lhe facilitasse trazer à tona a construção social de sua realidade como professor de primeira série do primeiro grau.

Em contato com os depoimentos dos professores, partimos para a pesquisa de traços que pudessem apontar os elementos da concepção, exposta, muitas vezes de forma inflamada, outras de forma apática. Nesse percurso identificaram-se dois campos: No primeiro procura-se situar quem são os professores alfabetizadores atuantes nas escolas que se auto-definem de construtivistas piagetianos ou sócio-interacionistas vigotskyanos, como também, conhecer um pouco das condições em que ocorreram as informações sobre as linhas teóricas subsidiadoras das novas atitudes pedagógicas em alfabetização.

No segundo campo busca-se apreender algumas das idéias fornecidas pelos professores sobre conteúdos afetos à teoria. O recolhimento e seleção destas idéias têm por finalidade a desmistificação de algumas representações que, em alguns casos, por conta dos equívocos teóricos produzidos, não têm contribuído para a aprendizagem, dificultando-a ou, até mesmo, interrompendo-a. Para isso, serão analisadas questões práticas corriqueiras denunciadas por esses professores.

Por último, e, à guisa de conclusão, busca-se uma reflexão do significado do que afinal mudou de fato para esses professores e suas escolas.

CAPÍTULO II

2.1 SE MUDAR É PRECISO! VIVER TAMBÉM É PRECISO: OS MUTANTES E SEU PERCURSO

Propriamente eu sou DURANGO kid
 Eu vim trazer, eu vim mostrar
 Novo jornal, novo sorriso
 Novo jornal, novo sorriso
 Propriamente dizer
 O som exato
 Pois hoje eu sou o que eu fui
 Não desmenti o meu passado
 E esse jornal é meu revólver
 E esse jornal é meu sorriso.

Toninho Horta-Fernando Brant²⁹

O professor e sua ação pedagógica têm sido objeto das mais variadas polêmicas. Isso se deve à permanência dos índices de evasão e repetência que transformam os professores em responsáveis pelo problema, ou, ainda, em mais uma vítima do sistema. Não desconsideramos a importância desses dois pontos de vista na discussão do problema, porém, temos percebido que quando tomados de forma isolada correm o risco de tornarem-se abstratos, ilusórios, mantendo-se ao nível do aparente. A preferência em tratar os problemas de forma unilateral é resultante da tendência em se pensar que um único elemento tem o poder de trazer em si mesmo a resposta para fatos que, por conta de sua natureza social, envolvem um conjunto bem mais complexo de fatores.

Interpretar o concreto³⁰ não parece tarefa fácil, no entanto, analisar os elementos que dão significado às relações que o compõe, nos parece o caminho mais acertado. Para tanto, precisamos na nossa pesquisa, estar atenta às formas de organização material e às representações intelectuais manifestadas por nossos professores, as suas expressões muitas

²⁹ Durango Kid. Música interpretada por Milton Nascimento, composta por Toninho Horta e Fernando Brant.

³⁰ O concreto aqui referido consiste no que Marx denomina como a "síntese de múltiplas determinações." MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983, p. 218-219.

vezes contraditórias, muitas vezes distorcidas, desvendando com isso o que Marx denomina de premissas para o conhecimento da realidade:

A estrutura social e o Estado decorrem constantemente do processo de vida de determinados indivíduos; mas destes indivíduos não como eles poderão parecer na sua própria representação ou na de outros, mas como eles são realmente, ou seja, como agem, como produzem materialmente, como trabalham, portanto, em determinados limites, premissas e condições materiais que não dependem de sua vontade. 31

As representações, têm suas raízes na realidade objetiva, vivenciada por quem as está elaborando. Elas sofrem reconstruções, retoques, adaptações, reformas, modificações, resultantes das diferentes formas de se adequarem aos diferentes ritmos sociais. Daí o fato de que às vezes, fazem com que o real seja tomado segundo a idéia do que cada indivíduo pensa ser o real ou que deveria ser.

Traduzir os significados embutidos nas representações dos sujeitos e seu vínculo com as circunstâncias sociais que a produziram é, sem dúvida, pressuposto básico para o conhecimento do real. Euclides Redin, em seu trabalho sobre o levantamento da história da infância inicia seu texto falando sobre a necessidade de se levar em conta esse vínculo:

As representações que temos do real, apesar de contraditórias, são de fundamental importância, pois são a razão da mobilidade ou estagnação históricas da sociedade. Detectar as representações de um grupo significa ter um caminho de compreensão do processo histórico desse grupo. Representar é uma dimensão da práxis do pensar e do agir. 32

2.2 APRESENTANDO OS MUTANTES

Assim, o entendimento da introdução do construtivismo piagetiano e sócio-interacionismo vigotskiano na prática dos professores, a história de sua opção, vai tomando contorno, ganhando clareza, na medida em que alguns depoimentos, como os que vem a

³¹ Ibidem, p. 21.

³²REDIM, Euclides. Representação da criança e prática pedagógica da pré-escola. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, 13(1): 67-86, jan/jun. 1988.

seguir, vão descortinando as circunstâncias que permitiram a alguns professores o contato com a alfabetização e com as propostas de alfabetização.

Dos professores pesquisados, uma média de oitenta por cento, cursou o magistério do segundo grau. Desses professores, há os que estão no magistério já há alguns anos e os que foram apresentados à metodologia assumida pela escola no primeiro dia de aula. O caso da professora referida abaixo, é um exemplo do que se repetiu em muitos depoimentos:

[...] e é assim, oh, todo ACT³³ que chega, ele é mandado direto para uma primeira série, porque a maioria dos efetivos não querem primeira série. Então o trabalho assim oh ... eu já peguei o trabalho andando. O pessoal da coordenação estava introduzindo a proposta pedagógica do Estado aqui na escola. E eles resolveram começar pelas primeiras séries. Só que era aquela coisa assim [...] nós tivemos muitos encontros, só que era tudo muito rápido, sabe, umas pinceladas só. (Entrevista n° 11) 34

Continuando:

“Eu fui trabalhar com primeira série a pedido da orientadora, ela gostaria de fazer um trabalho novo na escola e ela queria que eu entrasse, que eu fizesse parte desse trabalho. Mas eu não tenho experiência de primeira série.” (Entrevista n° 08)

A opção por uma metodologia ou outra, segundo depoimento de um número significativo de professores, está ligada ao destino do professor com relação à série em que irá atuar, já que nas escolas visitadas as novas metodologias estão sendo desenvolvidas somente nas primeiras séries. Os critérios de escolha dos professores por série fazem parte da organização interna da própria escola. No entanto, o profissional mais presente neste cargo, embora tenha que passar, todo início de ano, por um processo seletivo para seu ingresso na escola, muitas vezes em escolas diferentes, o professor substituto denominado de ACT. Entre professores contactados obtivemos uma frequência de sessenta por cento desses profissionais.

³³ O professor denominado de ACT é o profissional contratado provisoriamente não tendo portanto as garantias trabalhistas dos chamados professores efetivos. A nomenclatura ACT significa Admissão em Caráter Temporário.

³⁴ Utilizaremos como critério para organização e localização das citações referentes às contribuições dos professores, a ordem numérica das entrevistas transcritas.

O transtorno sofrido pelas escolas em seu constante rodízio de professores, como também a própria situação funcional desses professores, vêm endossando uma série de discussões que pleiteiam um posicionamento político da administração pública para a resolução dessa problemática. Mas, enquanto tais decisões não são tomadas, o que se verifica é o alargamento de uma grande confusão nos encaminhamentos pedagógicos, causando, com isso, um grande prejuízo ao aluno com relação à sua aprendizagem.

[...] quando eu cheguei aqui ... porque eu estava de licença como eu te falei. Quando eu cheguei já estavam dentro desse trabalho, só que as meninas que estavam trabalhando eram substitutas. Não tinham prática nenhuma de primeira série, nada, nada. Nem de um método, nem do outro. (Entrevista nº 09)

Quanto à substituição de professores, observa-se segundo alguns depoimentos, que a instabilidade desencadeada tem sido causadora do esfacelamento de tentativas de renovação metodológica e de iniciativas de qualificação para o cargo, corroendo possibilidades em função da presença do fantasma da constante troca de profissionais. 35

Eu sinceramente no primeiro ano que eu cheguei aqui eu fiquei totalmente perdida. O pessoal também o restante eram novos. Tinha um efetivo só na primeira série e ela contribui bastante né. Ajudava no planejamento. Aí depois no outro ano, o mesmo pessoal de primeira série permaneceu. Nós éramos, a maioria era contando com o turno da tarde, vespertino, éramos oito, eu acho que cinco. eu acho que cinco eram ACT e três eram efetivas. Aí no terceiro, quando a gente pensou, vamos fazer um pouco melhor, a gente vai sentar, vai refletir, Vê no que a gente pode melhorar. Porque a equipe estava bem, já estava estudando alguma coisa. Aí pronto o pessoal ACT sumiu todo, uma efetiva também saiu, problemas médicos e daí a gente ficou assim. (Entrevista nº 10)

Ao que tudo indica, embora faça a opção pela mudança na forma de alfabetizar, a escola não parece garantir, quando da seleção de professores substitutos, uma formação correspondente às novas mudanças, nem tampouco, condições internas de aperfeiçoamento.

O que dizer, porém, dos professores que estão dentro de uma certa garantia administrativa cuja permanência na escola parece não ser o problema. Em resposta a essa

³⁵ Em pesquisa feita pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina sobre a situação funcional dos professores do estado, dos 36.7288 professores da rede estadual em 1992, 20.912 são efetivos e 15.816 são ACTS. Isto nos dá um índice de 56,16% efetivos e 43,0% de ACTS.

arguição, tomamos o depoimento abaixo representativo da constância dos pronunciamentos dos chamados professores efetivos.

[...] É a proposta dentro da linha construtivista. Só que eu não tenho embasamento dessa linha. Eu me formei há alguns anos, não tenho a teoria, o embasamento teórico para dizer assim: Ahá! eu vou trabalhar nessa linha. Depois de muito tempo, eu estava esperando obter essas informações esse ano, que foram os cursos prometidos. Só que não teve. (Entrevista nº 08)

2.3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE AS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS DIANTE DAS MUDANÇAS

Procurando não perder de vista o modo como se entrecruzaram as novas metodologias e seus agentes executores nas relações por eles vivenciado, tomaremos a seguir algumas indicações que permitam o conhecimento das condições, formais ou informais, que serviram de ponte para a formação dos professores alfabetizadores aqui correlacionados.

Para isso, exploramos os depoimentos, retirando deles elementos que pudessem ser reveladores da proposição de que as relações organizadas na escola facilitaram o desenvolvimento da nova proposta alfabetizadora. Assente nessa intenção, fomos explorando situações propícias ao encontro com a teoria.

2.3.1 Os momentos de estudo na escola

Durante as visitas às escolas, procuramos perceber junto aos professores como aconteciam os momentos de estudo na escola. Segundo a maior parte dos professores, os espaços reservados ao estudo são ocupados com a elaboração dos planos de aula.

A idéia de hora de estudo e sua utilização, por outro lado, é vista pelo professor como a responsabilidade e a tarefa de produzir planos, projetos, exigidos pela burocracia da escola. Neste tipo de relação a teoria aparece como função burocrática. E, diga-se de passagem, para muitos professores esta função tem sido a única reconhecida para a teoria. Nestes momentos, o professor recolhe da leitura de apostilas, livros, manuais, etc., conceitos teóricos que,

justapostos, vão compondo documentos que para efeitos administrativos e pedagógicos deverão responder por uma determinada prática.

No entanto, embora ocorra uma certa pesquisa exigida pela estrutura teórica a ser formada, alguns professores tomam esses conteúdos como um objeto estranho, muito distante, de vir a ser um elemento norteador de suas práticas. Desta forma, essa desconhecida, inquilina de armários, estantes e gavetas marca sua contradição através do próprio uso que dela é feito em decorrência da negação de sua função de favorecer a prática. Em muitos casos, como por exemplo nas novas teorias de alfabetização, essa contradição fere ainda mais profundo porque o que a teoria transcrita nestes planos recomenda é exatamente o inverso da absorção feita pelo professor, ou seja, o procedimento executado iguala-se aos das tendências tradicionais que privilegiam o ato mecânico da cópia como atividade básica para o domínio da escrita. Mas será preciso dizer que o conteúdo, também para as crianças, perde com isso seu significado específico apenas cumprindo o papel de reproduzir-se através de um ato transcritivo, sem que para isso, dos conceitos ali transpostos, ocorra a reflexão necessária para a tomada de consciência dos mesmos.

Eu acho assim oh! Como a gente já colocou para você, a gente tem muita leitura, [...] na hora da teoria, na hora de fazer um relatório, de fazer um projeto, a gente pode até escrever. Nos estamos fazendo o nosso plano de atuação, o plano que agente vai atuar, só que daí [...] o sócio-histórico, na hora de escrever a gente vai procurar todos os livros, tem um referencial teórico vastíssimo, só que na hora de aplicar a gente não vai saber [...]. (Entrevista nº 10).

A discussão e elaboração de planos que dêem sustentação à prática pedagógica é legítima e necessária, principalmente tendo em vista a desorientação teórico-prática apresentadas por nossos professores. No entanto, vale ressaltar que para que os encontros de estudo cumpram sua finalidade, devem apresentar uma certa qualidade nas relações mantidas, até porque, as ações puramente mecânicas, desarticuladas de fundamentos que lhes dêem sentido, só vêm reforçar a fragilidade teórica com que vêm se defrontando um número significativo de professores.

[...] Discutimos entre nós, o planejamento, as provinhas são feitas por nós. Tudo, tudo [...] nós que fizemos jogos, fizemos quebra-cabeça, muito com palavra-cruzada que faz a criança pensar o tipo de letra e tal. Jogos com álbum de figurinhas, com desenhos, né, tudo pra criança criar mesmo. Além da [...] folha mimeografada né. Eu trabalho com visualização das letras, com formação de

histórias, oralmente, a criança forma a história oralmente. Então [...] é acho que é só isso. (Entrevista nº 12)

As reflexões sobre os encaminhamentos pedagógicos não podem estar descoladas de uma reflexão sobre os princípios das propostas que os regem. Acreditamos na necessidade, sim, de propostas sistematizadas, porém, não naquelas que assumem características de manuais a serem reproduzidos em folhas mimeografadas. A aplicação desses modelos fechados parte do pressuposto de que o professor é incapaz de criar estratégias. Dessa forma, alguns encontros de estudos ficam reduzidos apenas na troca de estratégias, sem que estas estejam harmonizadas com uma proposta organizada de trabalho. Assim, o refletir sobre a prática se perde, não se revelando nesta ação um encadeamento metodológico articulado com os princípios que devem sustentar tais procedimentos, deixando de cumprir com isso, a intrínseca relação entre teoria e prática. O que geralmente vem ocorrendo, e esse comportamento pode ser verificado no transcorrer da pesquisa, é a ausência de uma assessoria, na própria escola, que favoreça ao professor, nos momentos destinados aos estudos, a reflexão dos intervenientes auxiliares e prejudiciais oriundos de sua postura pedagógica. Sem esse condicionante os estudos ficam limitados à troca de experiência, muitas vezes reduzido ao repasse de atividades, tornando-se a única via de condução do trabalho em sala de aula.

2.3.2 A presença dos especialistas no processo

A constatação acima trouxe consigo outro elemento para a busca dos possíveis caminhos feitos pelo professor na cruzada das novas metodologias: a análise da assessoria dos especialistas aos professores, nas escolas, fez-se presente neste contexto. Partindo do pressuposto de que esse profissional tem acesso direto ao professor e possui como uma de suas atribuições o acompanhamento das práticas por ele realizadas, procuramos circunscrever o significado de suas interferências na formação dos professores.

Na medida que iam surgindo os depoimentos sobre o trabalho de alfabetização realizado na escola, a constatação da ausência de assessoria e supervisão tornou-se uma constante, embora tenhamos presenciado algumas iniciativas de colegas bastante interessados, e - mantendo o cuidado de não colocá-los no mesmo plano, mesmo porque, observaram-se

casos de um único profissional cobrindo toda a escola -, não podemos deixar de registrar esse dado no conjunto dos fatores responsáveis pela formação das professoras alfabetizadoras.

[...] a supervisão esse ano, eu acho que deixou muito a desejar, dificilmente a supervisão veio para sala de aula, né. A supervisão está muito sobrecarregada fora da escola com problemas técnicos, sei lá, com outros problemas. Eu senti muito a falta de [...] ela muito esforçada a nossa supervisora, mas ela não tem formação na supervisão, ela não é formada na supervisão. Ela muito esforçada, o que ela puder ajudar ela ajuda, mas a gente sente que a gente precisa de alguém que entenda mais do assunto. O acompanhamento na sala de aula, a supervisão pouco apareceu na sala. Só para entregar algum recado, coisas desse tipo. Eu acho que a supervisão deveria acompanhar mais o professor na sala. Esse ano, nos outros anos também, nos outros anos também, mas parece que a cada ano que passa está diminuindo mais a presença do supervisor na sala. (Entrevista n° 07)

O trabalho do supervisor escolar, por estar limitado às ações técnico-burocráticas, para alguns profissionais até oportunas tendo em vista a falta de conhecimento do conteúdo sobre alfabetização, suprime deste profissional o espaço correspondente a sua verdadeira atribuição, ou seja, dar suporte ao professor no que diz respeito ao seu fazer pedagógico:

[...] É quando tem planejamento por exemplo. Os professores se reúnem, os professores né, de primeira série. Mas praticamente nós ficamos sozinhas. O pessoal da orientação às vezes aparece assim meia hora, uma hora só. (Entrevista n° 08).

Sem suporte para as mudanças, e em meio à conjuntura que determina seu trabalho, o professor não consegue se localizar no que está fazendo.

[...] Pouca orientação nas dificuldades de trabalho. Na própria proposta nova que tentamos introduzir na escola. E aqui como você já observou é aquele reboiço. Aquele trânsito e não sobra muito tempo para a orientadora nos dar acompanhamento. Não por vontade dela, mas por uma série de questões da estrutura da escola, que impede o acompanhamento dela conosco. Então a gente começou assim meio que às cegas. (Entrevista n° 14)

A contribuição a seguir pertence a um profissional cuja escola aparentemente elaborou um certo conceito no que diz respeito à utilização das novas metodologias.

Entrevistador: "[...] E o trabalho de supervisão?" Entrevistado: "Como assim?"
Entrevistador: "Que tipo de orientação é realizada por parte das supervisoras? [...] como acontece [...]?"

Entrevistado: "A escola é muito grande e é uma supervisora pela manhã e outra no período da tarde, por mais que elas se esforcem não dá para atender. Como nós da primeira série já somos mais velhas, a gente [...] bem elas deixam mais nós e ficam mais com as outras séries. Então a gente tem pouco, elas entram muito pouco em sala, a gente tem pouca ajuda nesta parte." (Entrevista 04).

A tarefa de agir na construção social de uma determinada realidade nos coloca alguns impasses que, no decorrer da pesquisa, nos conduzem para muitos questionamentos. Entre eles destacou-se o seguinte: sendo o professor, segundo a forma de estrutura do ensino, expressão de um trabalho que deveria ser coletivo, englobando a participação de direção, orientação, supervisão, e que deveria contar com espaço para estudos e discussão entre o corpo docente, qual a alternativa desse professor quando destituído desses recursos?

2.3.3 Meu socorro trabalha ao lado: aprendendo no corredor

A despeito da apresentação do quadro visto até então, e procurando não perder de vista as condições de acesso dos professores aos novos encaminhamentos metodológicos, fomos vislumbrando um elemento que no decorrer da pesquisa foi se tornando praticamente um dos únicos recursos disponíveis na assessoria ao trabalho dos professores. As relações mantidas, seja pela proximidade, seja pela experiência manifestada, fez do colega ao lado a fonte de onde uma quantidade razoável de professoras entrevistadas tirou a orientação necessária para o encaminhamento de suas prática.

[...] Eu não tinha experiência com primeira série, sabe. Comecei assim com a ajuda dos professores (as mais antigas). Aí eu fui aprendendo com elas, batia na porta, toda vez que eu sentia dificuldade com alguma coisa eu batia na porta delas. Eu fui aprender no corredor. (Entrevista nº 12)

Continuando:

[...] Pra mim foi um desafio, assim ... eu no início, eu pensei até em desistir, mas é porque a gente, a gente chega [...] quando eu cheguei parecia que tinha um buraco e eu não sabia como me orientar. Mas aí depois com a ajuda de algumas colegas que já estavam mais tempo na área [...] aí já me entrosei, já estou bem e eu estou adorando trabalhar com o construtivismo. (Entrevista nº 09)

A colocação a seguir sintetiza, com muita propriedade, o que procuramos retratar até então, ou seja, o chão que serviu de base para a grande maioria das escolas pesquisadas onde a nova proposta alfabetizadora foi implantada:

[...] Aqui na escola até o ano passado era a cartilha na primeira série, elas começaram a mudar o trabalho a partir desse ano. Mas a mudar bem, assim, bem jogado. Não chegaram e fizeram um trabalho de base, o pessoal da direção não conhece a parte teórica para mudar alguma coisa. As especialistas estão super interessadas mas começaram a estudar agora. Daí ficou eu e a outra amiga [...] que trabalha comigo, na verdade a gente é que tinha um pouco mais de embasamento teórico para trabalhar. Então ficou mais ou menos assim como elas sabem, então vamos lá, né. Mas também não tinha experiência que é super importante [...] (Entrevista nº 05)

A busca por informação deve ser uma atitude inerente a qualquer profissional que esteja preocupado com seu desempenho. O professor não foge à regra, muito ao contrário, a partir do momento em que exista uma predisposição à mudança, isso deverá ser motivo suficiente para dispor-se a aprender e a procurar, a capitalização de conhecimentos, oportunizada por relações que o concretizem, permitindo que idéias e concepções sejam veiculadas e, conseqüentemente, discutidas. Mesmo porque, tendo em conta que a história humana é a história de nossas mudanças, e que dela resultamos, queiramos, ou não, a qualidade de seu movimento está também sob nossa responsabilidade.

Contudo, não raro, a apatia e a falta de autonomia intelectual de um número expressivo de professores contam a história de relações sociais empobrecidas do ponto de vista cultural, sem a preeminência de estudos mais aprofundados. A falta de sistematização, assim como a ausência de um contexto onde a relação estabelecida possa sofrer alternância, faz com que para alguns professores a discussão com o colega, ao contrário das contribuições aqui citadas, não favoreça a mudança e venha a reforçar o ecletismo e limitado à utilização de técnicas que, em algumas atividades, deixam o professor sem saída, preso à armadilha da avaliação de seus resultados.

2.3.4 Impasses gerados na implantação e organização da mudança

Outro fato verificado foi a idéia de catequização que tomou conta de algumas escolas as quais, embora submersas em indefinições, apresentaram-se imbuídas da influência de que o método tradicional é o responsável pelo fracasso do ensino, e passaram a travar uma verdadeira guerra contra a utilização desse método. Em decorrência da falta de fundamentos convincentes que pudessem auxiliar a elucidação das limitações e reduções de tal metodologia, acabaram por fortalecer o medo da mudança que, no caso específico desse professor, parece justificar-se.

[...] esse ano assim eu fiquei meio apavorada, queria até disitir. Porque foi implantado o construtivismo dentro do colégio. E a forma como foi colocado eu fiquei bastante assustada. Porque o aluno teria que fazer aquilo que ele quisesse e se ele não quisesse fazer aquilo que eu estou propondo pro grande grupo então ele iria fazer outra coisa. Ele iria ler, ele iria desenhar, diferente daquilo que eu estava propondo. Que não poderia corrigir erro de português, se a criança fala gado ao invés de gato eu teria que aceitar aquilo, no decorrer do tempo ele teria até a quarta ou até o ginásio para descobrir que gado não seria gato. Deixa ver o que mais [...] Não poderia se falar em sílaba, que sílaba é coisa do passado, isso que foi colocado.
 Entrevistador: "Essa foi a orientação que recebestes na escola?"
 Entrevistado: "É, é que isso é coisa do passado, seria falado para a criança, você vai trabalhar pedacinho, não a sílaba né." (Entrevista nº 06)

Este depoimento nos pareceu importante por simbolizar a quantidade de denúncias apresentadas pelos professores sobre a inadequação das orientações com relação à introdução das novas metodologias alfabetizadoras. Para evidenciar esse fato, tomaremos a seguir outra afirmação:

[...] Na verdade é tudo misturado, a gente não tem [...] aqui ainda não está muito claro se é construtivismo, se é o "sócio". E daí, tem aquele pessoal efetivo, na época eu não sei se era uma, duas, ou três, elas não trabalhavam com a cartilha, mas elas estavam produzindo também as sílabas, as famílias silábicas, só que era assim, o pessoal não admitia, a coordenação, a supervisora, elas não queriam. Assim, o pessoal que chegou ficou perdido e o pessoal que trabalhava há anos também se perdeu." (Entrevista nº 10)

Portanto, não ficam claros para o professor as razões que fundamentam a substituição dos velhos métodos pelas novas metodologias. Ao contrário, diante de informações

fragmentadas ou equivocadas, os professores, vêm aumentadas as suas confusões e insatisfações. Um exemplo disso pode ser retirado do próprio depoimento dessas professoras, quanto ao argumento utilizado com respeito à substituição do uso da palavra “sílaba” por “pedaços”. Esta última expressão não corresponde ao seu real significado, ou seja, sílaba é o som ou grupo de sons pronunciados de uma só vez, num único movimento articulatório; portanto, não é um mero pedaço da palavra. Assim, é tomada apenas como um aspecto estrutural da língua portuguesa, desvinculada da compreensão do fundamento que dá sustentação às propostas metodológicas.

Portanto, faltou esclarecer ao professor que por detrás de cada opção metodológica, a depender do fundamento que subsidia a teoria utilizada, o uso da sílaba estará requisitando a memorização do aluno ou a compreensão de sua conexão com outras sílabas na formação das palavras. É essa diferença que determina o uso da sílaba e não uma suposta dificuldade no uso do termo técnico.

2.3.5 Cursos de capacitação: o que dizem os mutantes sobre os cursos

O contato com as teorias construtivista ou sócio-interacionista, pelos professores, como podemos observar, não se fez por um único caminho: ele é resultante de um conjunto de condições, que, no decorrer de suas manifestações, foram dando substância às mudanças metodológicas.

Neste contexto, os cursos de capacitação têm se sobressaído como um dos recursos mais eficientes para os primeiros passos na direção das mudanças na nova forma de promover a alfabetização. No entanto, ao que parece, esse dado não foi passível de controle pelos organizadores dos encontros de capacitação, seja pela quantidade de oportunidades oferecidas, seja pela própria dificuldade de remanejamento interno das escolas visando suprir a ausência do professor. Outro dado é de que, embora os organizadores dos cursos façam o chamamento para professores de primeiras séries, na realidade alguns cursos são mesclados com inscitos de diferentes áreas e, porque não dizer, por profissionais que, suscitando descontentamentos de alguns, tinham como pretensão apenas a aquisição de mais um título visando posteriores promoções.

Embora tenha se encontrado entre os professores um número reduzido de participantes de cursos de capacitação fora do âmbito escolar, pelas razões já enunciadas, as influências desses eventos estão, de forma direta ou indireta (repasse de colegas ou coordenação da escola na figura da supervisão ou orientação), presentes na formação desses professores. Não é nosso interesse, aqui, seguir passo a passo a frequência aos cursos de capacitação. Mesmo porque, as idéias neles desenvolvidas desaguam numa correnteza incontrolável, tomando as mais variadas direções e interpretações. Assim, trataremos os cursos como um fator relevante, mas indireto e não exclusivo.

Das colocações feitas a respeito da participação em cursos de capacitação, observa-se entre críticas e elogios, sua influência na prática pedagógica. As descrições abaixo traduzem essas influências.

Então foi muito confuso, elas ficaram confusas e os alunos também. Porque daí começaram a usar letra caixa alta, usava a outra letra manuscrita, usava letra de forma. Então confundiu tudo, as crianças não sabiam mais nada. [...] Não porque elas não tinham vontade, mas tinham até, trabalhavam direitinho, mas confundiu muito porque elas não tinham o curso. (Entrevista n° 09)

[...] Foi dado um curso que foi no início de fevereiro, só que eu não estava no colégio. Quando eu entrei já havia acontecido o curso. Depois vieram algumas pessoas fazer palestras e muitas coisas estão dentro daquilo que eu faço. Daí colocam nossos próprios colegas que acham que não que isso está errado. (Entrevista n° 13)

As professoras acima, seguindo critérios nascidos das mudanças de suas representações teóricas, parecem acreditar que o sucesso ou o fracasso na prática correspondem à obtenção das informações adquiridas nos cursos de capacitação, embora para outras colegas essa postura não seja ainda a mais correta.

A dúvida também se faz presente nas declarações da professora referida anteriormente. Para ela, a ruptura com a teoria que subsidiava sua prática ainda não está de todo esclarecida. Embora demonstre simpatia pelos novos referenciais apresentados, não consegue se dar conta das diferenças entre os fundamentos de uma determinada teoria e as várias formas que esta assume na prática. Desse modo, a professora, ao defender uma teoria, está, na verdade, defendendo sua forma particular de agir em sala de aula, a qual, talvez, não corresponda, em algumas situações, à teoria que acredita seguir. Por essa razão alguns

professores, quando se defrontam com outros referenciais, se identificam com os eles segundo os parâmetros de suas atitudes didáticas, perdendo de vista o conjunto dos pressupostos que deveriam estar contemplando todas as suas ações pedagógicas. Por outro lado, nas afirmações dessa professora vislumbra-se o significado real dos cursos de capacitação, ou seja, contribuir para a predisposição à reflexão e ao estudo como pré-requisito para novas investidas. Vejamos!

[...] Eu adorei o curso, só que fui perguntar pra ela como é que ficava a proposta da Emília Ferreiro, o trabalho do GEEMPA que até então eu vinha em cima disso aí, né. Ela disse: nós não usamos nada disso, nós descartamos totalmente. Então eu fiquei assim, mas daí [...] foi nessa parte que embaralhou, porque eu não acho que o trabalho que eu vinha fazendo era tudo só a criança, eu sempre estava questionando e interferindo toda hora,, então até que ponto [...] foi nesta parte que eu embaralhei mesmo e estou querendo buscar respostas para isso.

Entrevistador: "Esse curso te ajudou no quê?"

Entrevistado: "Ajudou muito".

Entrevistador: "O que que este curso trouxe?"

Entrevistado: "Me fez questionar um pouco mais, porque eu achava que estava seguindo uma coisa e na verdade não era bem isso. Tenho que estudar, quanto aquele parte do conteúdo que eu te falei que eu não sabia como trabalhar ciências na sala de aula, porque com o livro didático eu me recusava, dava texto, ciências através de texto. Não é, é na verdade trabalhar língua portuguesa, então não sabia e nesse curso, meu Deus a professora fez eu [...] colocou assim de uma forma que eu fiquei pensando quanta coisa eu deixei de trabalhar, quantas coisas as minhas crianças perderam por eu não ter trabalhado isso. Como é importante o conteúdo dessas áreas para a primeira série. (Entrevista n° 05)

Alguns professores identificados com a ação prática, experienciada, visível, demonstram uma certa resistência à própria idéia do aprofundamento teórico. Para alguns, falar em teoria é sinal de distanciamento da prática. É romper com seu jeito de ser, de fazer o rotineiro, com sua realidade que, como a do aluno, “deverá ser respeitada.”

Essa atitude decorre da própria relação entre teoria e prática apontada a esses professores durante encontros de capacitação e na forma como seu conceito foi sendo incorporado, onde a maior ênfase está no respeito às características individuais e os ritmos percorridos pelo aluno em detrimento de sua realidade social.

O conhecimento e o respeito à realidade imediata do aluno são atributos indispensáveis na constituição da relação pedagógica; porém, precisam ser considerados de forma crítica, de modo tal que os relatos de experiências de alunos ou estudos de casos das suas práticas, sejam vistos como parâmetros para discussão e planejamento para ações mais concretas por parte do professor.

Outro dado relevante com relação aos conteúdos ministrados durante os cursos de capacitação diz respeito à forma como a teoria é abordada junto aos professores. Em alguns casos de palestras ou cursos a teoria é apresentada no mais requintado teor escolástico, flutuando num vai-e-vem de termos inacessíveis ao professor. Assim colocada, a teoria não realiza sua principal função, ou seja, não se coloca como tradutora da prática realizada pelos homens.

Com relação ao enfoque dado aos conteúdos durante os encontros de estudo e cursos de capacitação é bom ressaltar que estando a teoria num patamar muito além da compreensão do professor, ou de sua viabilização na prática pedagógica, soa como uma linguagem incompreensível, "um blá, blá, blá" sem sentido. Da mesma forma, não é acatando acriticamente as experiências do aluno que vamos conquistá-lo para o labor de reflexões mais consistentes e aprofundadas. Para que isso possa vir a ocorrer faz-se necessário tomar suas experiências tirando delas não só o valor da troca ou da cópia de atividades e novidades interessantes, mas submetê-las à luz de relações, reflexões, raciocínios que permitam a percepção da relevância das informações, segundo sua contribuição para o conhecimento e a atuação numa dada realidade.

Portanto, muito embora para nós, educadores de professores, seja incompreensível que o professor se queixe da teoria, talvez ele esteja se queixando da nossa maneira equivocada de apresentá-la, assim como, da falta de clareza de seu suporte para a demanda das relações ocorridas no interior das escolas.

Para Klein e Cavazzoti, a rejeição que os professores manifestam com relação a reflexão teórica tem como agravante a generalização de qualquer solução teórica, sem um estudo mais aprofundado sobre a prática. Para as autoras a falta de discernimento sobre qual compreensão teórica responde com maior significado às questões colocadas na prática tem provocado nos professores uma certa incredulidade quanto a qualquer tentativa de esforço mais reflexivo sobre contribuições de autores que possam auxiliar essa compreensão. Quanto a esse impasse colocam:

Essa rejeição a qualquer reflexão teórica, que muitas vezes observamos nos professores, decorre, com certeza, da inexistência das correntes teóricas que lhes vêm sendo apresentadas. Nesses casos, a perplexidade do professor se justifica na medida em que ele percebe que tais tendências teóricas não dão conta de esclarecer satisfatoriamente sua prática pedagógica. Assim, se o professor se equivoca quando nega a teoria, igualmente equivocado está aquele que diz que o professor, quando se opõe a determinadas afirmações, exigindo mais do que está sendo explicitado, quer

apenas "uma receita pronta" de "como fazer"³⁶. Muito pelo contrário, essa atitude, via de regra, demonstra apenas o bom senso desse professor, que rapidamente percebe a incoerência entre o que está sendo dito e o que deve ser feito. ³⁷

Esta relação equivocada com a teoria pode ser apreendida no comentário feito pela professora, a seguir:

Entrevistador: "Como é que tu gostarias que fossem esses cursos, a dinâmica deles?"
 Entrevistado: "Que trabalhem mais a prática que não fiquem naquele 'blá, blá, blá'. A gente aprende muito também ouvindo, mas eu acho que a prática ensina muito mais, trazer mais exemplos, trabalhar mais em grupos de professor, discutir mais em grupo. Sempre um tem uma experiência para passar para o outro".
 Entrevistador: "Tu achas que tu aprendes com a colega?"
 Entrevistado: "Eu acho fundamental tu aprenderes com o outro. O outro passar o que sabe. Passar uma dificuldade que tu também tens e juntos vão descobrir o quê que é. Eu acho fundamental. A gente aprende muito mais trabalhando em grupo, trocando experiências. (Entrevista nº 07)

Na relação com a teoria alguns professores não percebem que, como o seu aluno, seu poder de abstração, de conhecimento de outras realidades, de outras práticas, é imenso, e que nas relações humanas nada existe que não tenham sido derivado de uma ação prática e ao mesmo tempo teórica. A simples manifestação de um desejo, ou de desagrado, nos é facultada pela externalização que, através dos signos orais e escritos torna-se, nada mais, nada menos do que um conceito teórico convencionalizado socialmente. Nesta discussão, tomemos como um exemplo claro da proximidade entre a relação teoria e prática a descrição feita por Klein e Cavazotti:

De fato, a realidade humana é uma realidade prático-teórica, ou seja, nada há, no mundo humano, que não tenha uma existência prática e ao mesmo tempo, teórica. Tudo que se insere nessa realidade é pensado simultaneamente ao ato de ser produzido. Em outras palavras, o homem produz os elementos de sua realidade, ao mesmo tempo que os conceitua. Assim, não existe nenhum conceito, sem o dado real que o justifique, da mesma forma que não existe nenhum dado real sobre o qual o homem não tenha elaborado nenhum conceito. Por exemplo, ao dominar o uso do fogo, o homem passa a relacionar-se com o fogo não apenas de forma prática (assando, aquecendo-se, etc.), mas também de forma teórica (nominando-o, falando

³⁶ Grifo das autoras.

³⁷ KLEIN, R. Lígia; CAVAZOTTI, M. Auxiliadora. **Elementos teórico-metodológicos da Proposta do Currículo Básico**. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, Paraná. (mimeo).

sobre ele, refletindo sobre suas possibilidades de uso, registrando-o na forma de desenho, escrita, etc.). 38

Partindo da constatação de que, para a grande maioria dos envolvidos na pesquisa, embora tenham passado por uma formação acadêmica, e, em alguns casos, por cursos de capacitação, o conhecimento da teoria deu-se nas próprias escolas, procuramos, a partir desse fato, nos aproximar da forma como foram organizados os cursos de aprofundamento nas escolas.

2.3.6 Os encontros de estudo com palestrantes convidados

Quanto ao estudo dos fundamentos da teoria assumida, um número expressivo de escolas procurou estabelecer encontros semanais contando para isso com a presença de convidados que pudessem auxiliar na compreensão dos novos referenciais. No entanto, e, em razão de que a ambigüidade teórica é um ingrediente possível no discurso, os momentos realizados, em alguns casos, segundo colocações feitas por algumas professoras, além de faltarem com a objetividade esperada pecavam, inclusive, pela falta de continuidade dos temas trabalhados.

Neste mês agora de agosto nós tivemos a literatura e a gramática. Foi muito bom, mas abrangeu mais a parte de terceira e quarta série. Na primeira série a gente trabalha a gramática, mas não ... como naquele dia eu estava fazendo separação de sílaba para mostrar para eles porque quando eles copiavam do quadro eu via que eles tinham essa dificuldade, como por exemplo a palavra bolacha, aí eles deixam o c e o h numa linha e deixam o a na outra. Então nessa parte os cursos ficam muito no ar para a gente. Se tivesse continuidade, provavelmente a gente sentiria outra coisa, o que a gente sente é que fica uma coisa muito solta e agente precisa de uma coisa que comece e vá até o fim. A gente precisa [...] porque tem hora que eu paro e penso: meu Deus como é que é isso? Eu sei que estou fazendo muita coisa errada, mas também sei que não vem ninguém me disser que eu estou errada. (Entrevista nº 04)

Segundo a professora, a continuidade dos encontros e dos conteúdos serviriam para:

³⁸ Ibidem.

[...] É para tirar as minhas dúvidas. É porque eu estou perdida. Eu quero uma coisa que tire as minhas dúvidas. Porque que as crianças estão indo para a primeira série com tanto [...] que não são erros [...] que ela precisa de mais tempo. Mas como sanar? Entrevistador: "Então pra ti os cursos só dão o início [...]"

Entrevistado: "É eles iniciam e uma coisa que está me preocupando muito é que, só para tu veres como a gente está perdida, a [...] e a [...] (professoras) fizeram um trabalho de primeira à quarta série e elas observaram que eles estão com muitos erros de ortografia. Então o que que eu vi, eles saíram da primeira série com erro, que o pessoal diz que é erro e, que, para mim não é, e não estão sendo sanados na primeira, na segunda e na quarta séries. Como que nós vamos partir? A gente só está no inicial e não saímos disso. Então pra mim eu acho que por isso que os cursos não estão atraindo mais. Até os livros estão trazendo que é um proposta construtivista e quando tu 'vaz' olhar não é nada disso. É uma cartilha. (Idem 04)

Alguns professores se dão conta de que na prática algumas idéias trazidas pelas novas metodologias emperram o processo de aprendizagem. O exemplo sobre a constância dos erros de ortografia é um deles, no entanto, não conseguem localizar onde reside a causa de tal impasse. Isso porque alguns cursos de capacitação têm se limitado apenas ao repasse das idéias gerais que sustentam uma determinada opção teórica, sem travarem, através desta, junto aos professores, estudos relativos às questões específicas de sua disciplina. Por outro lado, quando o professor sai em busca de outras fontes que possam elucidar as questões mais técnicas de seu trabalho, depara-se com publicações que, embora se intitulem como construtivistas, sócio-interacionistas, sócio-culturais ou sócio-históricas (nomenclaturas muito utilizadas nos discursos literários dirigidos às novas correntes psicológicas), trazem no seu bojo, nada mais, nada menos, do que os mesmos exercícios estanques das cartilhas.

2.4 ECLETISMO PEDAGÓGICO: como o ecletismo foi se configurando como única alternativa viável

Continuando, o percurso dos primeiros contatos com os professores para apreensão das diferentes propostas de alfabetização, observa-se um fato significativo na sua nova forma de caminhar: ao que parece, embora a mudança em alguns casos se processasse de forma repentina, ou não muito conscientemente, ou até mesmo imposta pela escola como vimos acima, o professor, diante do que lhe parece inevitável, tenta se adaptar e reclama por orientação.

Entrevistador: "E quanto à metodologia que vocês utilizam aqui, vocês mudaram para [...]."

Entrevistado: "Nós chamamos a nossa metodologia de progressista, é um pouco misturada, é um pouco tradicional, é um balaio."

Entrevistador: "Mas a orientação da escola busca mais o quê?"

Entrevistado: "A escola está procurando sair do tradicional e buscando mais o sócio-interacionismo. É aquilo que a [...] diz né, se alguém perguntar é uma tentativa progressista e a gente está a cada ano tentando progredir mais. (Entrevista nº 04).

Neste depoimento, é interessante destacar a confusão feita pela professora entre o efeito, ou seja, os progressos obtidos através das mudanças metodológicas com os pressupostos teóricos que fundamentam essas tendências na alfabetização. Quanto ao termo "progressista" enquanto tendência pedagógica, encontramos em Libâneo a seguinte definição:

O termo "progressista", empregado de Snyders, é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais. A pedagogia progressista tem-se manifestado em três tendências: a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a libertária, que reúne os defensores da auto-gestão pedagógica; a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidade sociais. 39

No depoimento a seguir, a professora condiciona sua opção pelos novos encaminhamentos metodológicos às condições de orientação.

[...], eu optaria por esse desde que eu tivesse agora mais um curso, dando mais abertura, explicando mais, mais orientação. Mas a gente trabalha, mas fica pegando de um e de outro. Cada um trabalha de uma forma, né. Então eu queria assim uma coisa que me explicasse mesmo o uso correto, eu posso até estar fazendo certo, mas eu não sei se estou fazendo certo. (Entrevista nº 09)

No entanto, o que se verifica é a falta de orientação, assim como a falta de localização teórica quanto à linha construtivista piagetiana e vigotskiana, que, diga-se de passagem, não é

³⁹ LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública, a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1987, p. 32.

um problema singular de uma professora ou de uma escola, mas o reflexo generalizado, originado pela confusão instalada nas próprias informações quanto às novas metodologias. Esse fato pode ser observado nos exemplos abaixo:

Entrevistador: "Aqui na escola todos adotam o construtivismo?"

Entrevistado: "É, é o construtivismo, é a linha interacionista."

Entrevistador: "Então não é o construtivismo baseado em Piaget?"

Entrevistado: "Não, não é o sócio-interacionismo. Pra te ser sincera eu não sei te dizer, mas eu acho que veio, porque eu acho que essa técnica que está sendo usada em todas as escolas públicas. Mas não são todas que estão usando. Porque pelo que eu entendi, quando eu comecei aqui, têm muitos professores que estão resistindo. Eles estão no método tradicional e não estão requerendo. Não estão achando necessidade de passar para esse método. Mas esse eu gostei. Eu não sei a diferença porque eu não trabalhei com o construtivismo. Estou trabalhando com esse pela primeira vez. Estou trabalhando e estou gostando, Eu acho que pra criança é bem mais fácil. (Entrevista nº 09)

Esses professores, na verdade, simbolizam o que para uma maioria parece ser a forma menos angustiante de se relacionar com o conjunto de orientações recebidas. Por isso, estes professores parecem tão à vontade com o ecletismo:

[...] Foi da escola, e todos os cursos que nós fazíamos fora da escola [...] tudo era dentro do construtivismo, então está na hora de mudar. Então tentamos mudar. É bonito, é muito bonito, a gente fez trabalhos maravilhosos com as crianças. [...] Esse ano foi tudo misturado, eu tentei a minha linha de trabalho. [...] É assim, eu mudo toda vida, eu não tenho uma linha que eu siga um autor. (Entrevista nº 12)

Dessa forma, as orientações quanto à utilização de estratégias metodológicas para o encaminhamento do ensino da escrita, como também a indicação de estudos complementares, parecem patinar cada vez mais na confusão de informações, disseminando com isso a crença de que a utilização de várias tendências teóricas, ou seja, o ecletismo, é o melhor remédio para a prática pedagógica.

Não, não foi opção minha não, foi a escola né! A escola estava passando isso aí e a gente tinha que entrar nessa né? Eu nunca trabalhei com cartilha, não sei se é melhor ou pior. Mas, do jeito que a gente está trabalhando eu acho ótimo. [...]
Entrevistador: "Não lembra dos textos e que autores vocês estão seguindo?"
Entrevistado: "Os textos, bom, a gente fala sobre o Vygotsky, Emilia Ferreiro, Piaget, de tudo um pouco, Montessori. A gente faz uma mistura para conhecer um pouquinho de cada. (Entrevista nº 04)

Isso faz com que a teoria construtivista piagetiana e a sócio-histórica vigotskiana, ou vice versa, convivam lado a lado sob a mesma simetria, com acordes que, segundo os depoimentos, mantêm a mesma sonoridade e o mesmo estilo:

[...] que eu estudei mais, que a gente ficou mais em cima foi do Vygotsky e do Piaget, esses são mais famosos e a gente ficou mais em cima desses [...]. (Entrevista nº 09)

Continuando:

[...] O ano passado foi o que a gente mais trabalhou. A Emília, o Vygotsky, Piaget, esses aí todos.

Entrevistador: "Está sendo muito discutida a diferença entre Piaget, Vygotsky, vocês chegaram a discutir?"

Entrevistado: "Chegamos."

Entrevistador: "Deu para perceber alguma diferença ou não?"

Entrevistado: "No fundo, no fundo é [...] é [...] a diferença deles é [...] eu acredito assim que esses autores, eles tem assim, parece uma linha, mas no momento que nós professores, a gente lê e tenta definir a gente sente a diferença, mas assim, um complementa o outro sabe. Não tem “ ou é uma ou é outra”. Um complementa o outro. Eu estou lendo a Gramática da Fantasia. Esse é um dos livros muito ricos que ensina, assim, a gente, assim [...]. (Entrevista nº 12)

2.4.1 Os livros não lidos

Essa mescla, assim como a falta de iniciativa para a leitura dos referenciais que subsidiam ou deveriam subsidiar as ações práticas de nossos professores alfabetizadores é um dado que, embora já abordado em outras discussões sobre o tema aqui tratado, tem na frequência dos depoimentos a confirmação de sua influência. Quando da introdução do tema leitura em nossas conversas, as direções pareciam oscilar entre a mescla de autores, originada pelas indicações sugeridas em cursos freqüentados ou pela própria escola, assim como a falta do próprio ato de ler e de recursos disponíveis para a aquisição desse material. Os dois exemplos abaixo são ilustrativos do universo literário de nossos professores:

Eu tenho aquele da linguística e [...]. Alfabetização [...] não lembro o nome do autor.

Entrevistador: “É o do Cagliari ?”

Entrevistado: “Isso, eu tenho o da Emília, eu tenho A Leitura e a Alfabetização do José Juvêncio, tenho também sobre sócio-interacionismo [...] aquele [...] a [...] Formação Social da Mente, Ah, eu tenho outros que na hora assim eu não me recordo.

Entrevistador: “Mas tu costumava ler esse material e discutir com alguém esse material? Como costumava estudar?”

Entrevistado: “Bem [...] eu leio mais é nas férias, entendes. Nas férias eu vou para praia, aí a gente procura ler. Porque durante as aulas é difícil, não me sobra tempo, porque tu tens que estar pesquisando para trazer as atividade.” (Entrevista nº 03)

Outro exemplo:

[...] Livros, livros, muito pouco [...] até eu estava com um livro [...] eu estava lendo Freinet, do ano passado pra cá [...] e eu peguei um livro da Emília Ferreira, mas isso foi um livro pequeno porque eu queria saber o que era período silábico, pré-silábico. Como é que eu conseguia definir aonde é que a criança estava, pra mim poder trabalhar. Aquele livro pequenininho, fininho. Eu também assinei a Nova Escola que também traz assuntos bem atuais que vai te abrindo também as idéias. Vai te dando idéias para fazer propostas. Depois eu vou pesquisando livros de primeira série. Os menos ruins no caso, textos menos ruins. Como trabalhar, por exemplo se eu quero trabalhar, gostaria de trabalhar digamos as palavras no diminutivo. Eu vou procurar textos que tenham as palavras para fazer com que a criança observe. Aí tu trabalhas em cima disso. Palavras com sílabas bem complexas, aí eles vão ver no texto. O trabalho sempre foi, eu acredito que não foi de primeira, de maneira nenhuma, entende. Por essa dificuldade, eu espero que o ano que vem nós tenhamos mais oportunidade também. Porque eu ler sozinha é uma coisa. Eu como leigo dentro da proposta eu vou ler um texto. Vou ler o que ... vou ler Vygotsky, vai se muito difícil pra entender determinadas idéias dele porque está me faltando conhecimento, está me faltando embasamento de outras coisas para eu poder entender. O Piaget eu já acho mais fácil porque é uma coisa que já ... já é mais o meu tempo. Mas como se fala muito no construtivismo, se fala muito no Vygotsky, então me falta. Às vezes eu leio, pra mim entender às vezes eu fico com dificuldade de pegar aquilo ali, separar aquilo ali. (Entrevista nº 08)

A falta de subsídios teóricos para a seleção e compreensão das leituras, assim como o ecletismo teórico demonstrado pela grande maioria das professoras entrevistadas nesta pesquisa é resultante da desarticulação e expropriação que o conteúdo didático vem sofrendo ao longo da nossa história recente.

Segundo Alves (1995), a retirada do conhecimento filosófico, humanístico dos currículos escolares é responsável pela vulgarização que incidiu e continua incidindo sobre o conteúdo didático. Esse fato tem sua origem, segundo o autor, no liberalismo burguês, nas mudanças sociais impostas pelas modificações nas relações de trabalho subordinados à

racionalidade industrial, e que trazem como opção para o desemprego infantil⁴⁰ e a exploração da força de trabalho adulta, a universalização da escola. No entanto, a ampliação da participação das crianças e dos jovens no mundo da educação formal tem como preço de sua "democratização" a perda da ênfase nos clássicos, portadores da formação humanístico-científica, restrita aos filhos da classe dirigente da sociedade. A chamada democratização da escola pública traz consigo o desaparecimento do pensamento filosófico no trabalho didático, transferindo para os manuais a função de instrumento organizador e objetivador de toda a condução do ensino. O esvaziamento do conteúdo em detrimento das formas (metodologias) de ensinar inviabilizou a possibilidade de os professores entenderem o caráter histórico das relações que estabelecem durante seu trabalho.

Diante do vazio deixado por uma formação fragmentada, dissociada de incrementos mais elaborados resultantes dos avanços culturais de seu tempo, o professor alfabetizador configura-se num sorvedor de idéias com que tenta preencher tal lacuna. Muitas vezes, seja por acomodação, seja por falta de oportunidade, cai na armadilha do ecletismo mergulhando em mais um problema: com o novelo de informações e ações contraditórias.

Portanto, é indubitável que as condições de trabalho e a organização do sistema escolar, alteram de forma significativa suas possibilidades de produção e transmissão do saber, comprometendo, com isso, a própria função social da escola. A despeito disso contamos com afirmações de professoras que, de forma enfática, criticam a estrutura de suas escolas com relação à proposta de mudança.

[...] a escola não está dentro desse processo. (Se) as pessoas que trabalham dentro dessa escola não estão dentro do processo. A direção não está dentro do processo, entende? (Entrevista nº 05)

Entre essas professoras, aquelas mais antigas se solidarizam com as novas professoras. Essa solidariedade tem, no fundo, uma certa conformação quanto à idéia de que a formação dos profissionais não é responsável pelas modificações na prática, seja porque a

⁴⁰ Para Alves, a retirada das crianças das fábricas é resultante das lutas dos trabalhadores, que mudam, com isso, a legislação inglesa do século XIX com relação à obrigatoriedade da escolarização e seu financiamento pelas empresas capitalistas. Essa retirada é vista como oportuna pelo autor, face às novas mudanças tecnológicas e a livre exploração da mão-de-obra adulta cuja legislação até então era nula, ao contrário das conquistas referentes às crianças. Alves. In: **Intermeio 2 - Revista do Mestrado em Educação** - UFMS, 1996, p. 8-9.

teoria apreendida não comporta a realidade da escola, seja porque a escola não está aberta às mudanças advindas da academia:

E eu acho também que as minhas colegas, essas que vieram agora, ficaram um pouco decepcionadas com a estrutura da escola. Porque tem menina que saiu da Pedagogia, né? Fresquinha com um monte de coisas na cabeça e se depara com uma realidade bem diferente. Assim, é frustrante para elas também. Quer dizer, fica frustrante para nós que queremos chegar lá, fica frustrante pra quem sabe mais e não consegue fazer caminhar porque a estrutura da escola não permite que se faça isso, né. (Entrevista nº 08)

Diante desse quadro, observou-se entre o grupo de professores uma certa propensão em desistir do trabalho alfabetizador:

[...] Eu estou querendo abandonar a alfabetização.

Entrevistador: “Porquê?”

Entrevistado: “Tô porque assim, oh! [...] até hoje eu não consegui. Sabe se a gente andou uns dois passos até que foram muito. Se eu encontrar em alguma escola um grupo que seja a fim de estudar mesmo! Tudo bem, sozinha não dá prá fazer, não tem como fazer sozinha. (Entrevista nº 10)

Razões é que não faltam para o desânimo desses profissionais. A grande maioria dos professores entrevistados recebe em média dois salários mínimos mensais, além disso, em muitos casos, conta com as piores condições materiais de trabalho. O desabafo da professora, a seguir, retrata a situação das escolas visitadas quanto às condições físicas para a implantação das novas mudanças metodológicas. Vejamos:

[...] Eu acho assim, ó, ao meu ver assim, o número de alunos influi muito, porque eu não consigo atingir todos os meus alunos. O espaço da gente é muito pequeno, e por mais que a gente queira mudar, na maioria das vezes é um aluno atrás do outro copiando do quadro. Olha essas paredes! Não há um isolamento. Se eles ficam conversando entre si parece que tem um tumulto. Porque vinte e nove crianças dentro de uma sala conversando entre si parece que tem um tumulto. Daí vem a professora da outra sala e reclama. Na própria escola a gente não tem espaço para descer. Quadra não dá para ir porque tem ginástica. Não tem uma área onde a gente possa ir. E olha sinceramente no fim [...] não sei [...] esse ano assim decaiu cada vez mais. Aquela turma que a gente tinha como eu te coloquei, a gente conversava, uma animava a outra, também saiu. (Entrevista nº 10)

Do que foi dito até agora, reitera -se que o professor é suscetível a uma determinada organização da produção do ensino. A ausência de condições materiais satisfatórias, assim como a falta de assessoria e controle de sua produção suplantam iniciativas e corroem a figura de um profissional que vem sendo marcado pela crescente desvalorização profissional e degradação econômico-social.

A condução de direções teóricas enunciadas pelas instituições que regem o ensino na escola pública marcam sua existência de forma indeterminada. As iniciativas de fortalecimento e sustentação pelas gerências de alguns processos desencadeados, fica ao sabor da escola ou do professor. Esse fato foi observado durante a pesquisa: o fazer cotidiano e a ausência de continuidade dessas iniciativas vão desbotando as marcas dos momentos introdutórios, misturando-os aos já existentes.

A justificativa da falta de continuidade na condução de políticas educacionais por parte das secretarias e das próprias escolas, têm recaído, em alguns casos, sobre a necessidade de permitir ao professor uma certa autonomia na condução de sua prática. Provocar a responsabilidade do professor na organização de seu trabalho é um dado de indiscutível necessidade, mesmo porque é sua função desencadear o processo com competência; porém, deixá-lo sozinho nesta ação sem lhe dar condições para que se fortaleça, se produza como professor, parece bastante contraditório, principalmente se levarmos em conta as constantes mudanças ocorridas pela introdução de novas metodologias.

Esse procedimento, verificado no conjunto dos poderes públicos em geral, vem demonstrando um descaso na reprodução do professor, no sentido da garantia de sobrevivência, não uma sobrevivência qualquer, mas na forma exigida pela profissão exercida. Sendo o professor um profissional caracterizado pelo domínio dos conhecimentos que deverá desenvolver junto aos alunos, necessitará, para esse objetivo, de condições reais para se produzir como tal. Se formos tomar, um dentre os exemplos dos elementos que concorrem para o desestímulo do professor - o baixo salário - veremos que este profissional tenta contornar os efeitos da sua condição salarial ampliando a carga horária de trabalho, muitas vezes em escolas diferentes. Além disso, o fato de ser professora e mãe (condição da grande maioria), tendo ao mesmo tempo que cuidar de todos os afazeres domésticos, ocupa tempo, esforço, energia, que com toda certeza seriam úteis ao estudo e à pesquisa.

Para ser professor é fundamental a liberação de um determinado tempo de dedicação, pois sem isso o cargo fica reduzido a simples circunstância de ministrar aulas, sem que para essa ação exista uma preparação, uma produção que garanta de algum modo resultados

qualitativamente positivos desse ato. Sem o desenvolvimento e atualização intelectuais adequadas, o desgaste profissional vai aumentando e reflete imediata e negativamente na qualidade do ensino.

Com relação ao esfacelamento do ensino em geral, o descontrole e indefinição por parte dos órgãos da educação, temos como causa, a própria oscilação no grau de importância que, no decorrer da história, a escola tem recebido em função da própria organização do trabalho no contexto das sociedades industrializadas. Com isso, o que se percebe é que a escola vai perdendo cada vez mais sua razão de ser na atual conjuntura sócio-econômica. O reflexo dessa descaracterização crescente é percebido nas justificativas de alguns discursos, cuja desculpa para a falta de políticas que recuperem condignamente o magistério é a de que esta carrearia para si recursos necessários ao desenvolvimento de outras políticas de investimentos também importantes. Com isso, a ação pública de educar vem se mostrando como um peso a ser administrado pelo Estado, e conseqüentemente pelas Secretarias, e como não poderia deixar de ser, suportado pelas escolas e principalmente pelos próprios professores. Nesse contexto: salve-se quem puder!

O que pode ser verificado nos limites dessa pesquisa foi o fato de que tanto o professor ACT quanto o professor efetivo não têm encontrado nas escolas em que atuam uma organização pedagógica, sistemática, que lhes dê segurança na condução do trabalho alfabetizador.

As orientações, seja por via direta na própria escola, ou indireta em espaços fora desta, não têm garantido ao professor subsídios teóricos suficientes no sentido de sanar dúvidas, diminuir ansiedades e tampouco resultar no incentivo ao estudo e ao aprofundamento teórico.

A opção pelas metodologias alfabetizadoras esteve, na maioria dos depoimentos dos professores, ligada à figura do diretor, do supervisor ou do orientador. Observou-se, quanto a este dado, salvo algumas raras exceções, o embate do professor com algo que lhe parece desconhecido, inatingível e, porque não dizer, em alguns casos até indesejável, e resultando, como solução mais imediata, no ecletismo.

O grande problema do ecletismo não consiste na cópia das técnicas ou atividades dos diferentes métodos ou metodologias. O que ficou demonstrado é que essa forma de trabalhar, na alfabetização ou na educação de maneira geral, deixa o professor muito vulnerável quanto às reais necessidades ao desempenho do seu papel. Ficando sempre à mercê de idéias diversificadas ou provisórias, o professor tem de sua prática, muitas vezes, uma visão parcializada e superficial. Perdendo de vista o axioma inegável das necessidades e produções

humanas, toma a alfabetização somente no âmbito da técnica ou no âmbito da psicologia que, num ziguezague de informações e a depender da tendência predominante reduz a compreensão do ato de alfabetizar unicamente ao conhecimento de como o sujeito aprende.

CAPÍTULO III

3.1 O NOVO E O VELHO NO ENCONTRO COM A TEORIA

Os homens são os produtores das suas representações, idéias, etc., e precisamente os homens condicionados pelo modo de produção de sua vida material, pelo seu intercâmbio material e o seu desenvolvimento posterior na estrutura social e política.⁴¹

No segundo capítulo, procuramos situar as condições materiais que serviram de pano de fundo ao encontro dos professores alfabetizadores com os novos referenciais teóricos para a alfabetização.

A análise de como esses referenciais foram apreendidos e transpostos para a prática desses professores configura-se como desafio proposto para este terceiro capítulo. Para isso, tomaremos as considerações de alguns alfabetizadores atuantes em nossas escolas públicas, como subsídio para a compreensão de suas assimilações teóricas e suas implicações na prática pedagógica.

Segundo o que foi observado nos capítulos anteriores, os professores alfabetizadores, na grande maioria, têm seu trabalho influenciado pelos princípios teóricos norteadores de propostas e programas dirigidos às suas escolas. Nesse contexto, torna-se visível a influência da psicologia incorporada nos momentos de capacitação ou outros estudos.

Como as mudanças não se fazem ao acaso, isso significa dizer que alguns fatos têm ocorrido para que certas idéias⁴² se manifestem. A predominância da psicologia na educação e, conseqüentemente na prática alfabetizadora, pode ser tomada como um exemplo dessa afirmação. Posto não ser casual tal predominância, nada mais indicado, antes de nos colocarmos frente à interlocução com os professores, que buscarmos os fatores que suscitarão esse prestígio.

⁴¹ MARX; ANGELS. Op. cit., 1984, p. 22.

⁴² A utilização da palavra "idéia" tem como sentido a representação do conhecimento produzido pelas necessidades humanas em sua constante luta com a natureza.

3.2 PSICOLOGIA: porta voz das mudanças

O chamado fenômeno da "psicologização do ensino" não é algo recente: suas matrizes surgiram em resposta às necessidades de escolarização para a sociedade francesa preconizadas pela Revolução. Neste período, as forças burguesas, para se afirmarem, necessitavam conciliar o ideário "razão, poder e liberdade". No Brasil, o reflexo dessa preocupação foi descrito pelo reformador liberal-republicano Caetano de Campos, conforme transcrição de Carlos Monarcha, quando de sua discussão sobre as três fontes que deram estatuto científico à pedagogia: a psicologia, a sociologia e a biologia.

Hoje o príncipe é o povo, e urge que ele alcance o self-govemment [...] A democratização do poder restituiu ao povo uma tal soma de autonomia, que, em todos os ramos da administração, é hoje indispensável consultar e satisfazer suas necessidades. Já que a revolução entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é mais urgente do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que ele precisa, forma-lhe o caráter para que ele saiba querer [...] A instrução do povo é, portanto, sua maior necessidade [...] porque só é independente quem tem o espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade. 43

A década de 20 e 30 é apontada por Monarcha como um momento de revisão desse liberalismo clássico, baseado na razão, autonomia e liberdade, tomado como fundamento para o aperfeiçoamento da natureza humana. O combate ao irracionalismo presente nestas décadas foi considerado inoperante diante de uma sociedade que caminhava em direção à modernidade, ao sistema de fábricas, e com isso, para uma nova racionalidade: a do trabalhador urbano.

Como resultado, a nova ordem de relações geradas pela produção industrial vai exigir uma outra relação com a ciência. Neste momento é preciso conhecer a natureza para poder dominá-la. É necessário conhecer a fisiologia humana para poder organizar os indivíduos na nova ordem social. Repensar os valores que deram sustentação à antiga sociedade feudal que agoniza em seu fundamento religioso, significa tomar a idéia de liberdade, razão, poder e ciência segundo a racionalidade da indústria, portanto, da ação do homem em sua constante transformação da natureza e de si mesmo.

⁴³ CAMPOS, C. De memória. In: MONARCHA, C. **As três fontes da psicologia científica**: a psicologia, a sociologia e a biologia. Didática. São Paulo: UNESP, 1992, p. 42-3, (mimeo).

Para tanto, torna-se necessário tomar o conhecimento de forma objetiva, livre das especulações do senso comum. O pressuposto básico está em objetivar o conhecimento sobre a natureza, procurando para isso, retirar a dualidade entre subjetividade e objetividade. A empiria passa a ser considerada a única via possível para acessar o conhecimento do real.

Neste embate, a filosofia vai perdendo seu status de teoria do conhecimento para dar lugar à epistemologia como teoria da ciência. A psicologia, para se afirmar como ciência, se sustenta nos temas da gnoseologia (teoria do conhecimento), e do indivíduo, ficando o estudo do coletivo à sociologia.

O fortalecimento da psicologia e da sociologia em detrimento da filosofia está associado ao esforço do pensamento contemporâneo na busca de objetividade. As considerações de Piaget a Bringuier durante uma de suas entrevistas é um exemplo tácito dessa preocupação. Vejamos:

Eu ia dizer: não importa o quê! Pode-se justificar tal ou tal tese, fundamentalmente frágil e que se apresenta como uma evidência, é possível [...] Com efeito, tendo sobretudo sentido os perigos da especulação que me atraía. É a tendência natural. É sem dúvida mais fácil que ir recolher fatos! Permanece-se em sua cabina de trabalho e se constrói um sistema, é espantoso! Mas, com a formação biológica que eu tinha, sentia a precariedade desse gênero de empresa [...] Mas isso não quer dizer que eu rejeite a filosofia sem matizes! Fiz aliás, um posfácio à segunda edição de meu pequeno livro Sabedoria e Ilusão da Filosofia, porque eu tinha compreendido melhor, entrementes, o que era preciso dizer para falar aos filósofos, continuando uma discussão que eu tinha tido na "União Racionalista", com Ricoer, Jeason e outros que me deixaram prevenido. E neste posfácio, explico claramente que devo enormemente à filosofia a posição do problemas que eu tenho estudado, e penso que a reflexão é indispensável ao sábio, indispensável a toda pesquisa, mas a reflexão não é senão um meio de expor os problemas e não um meio de resolvê-los [...] A reflexão é um processo heurístico e não um meio de verificação. Veja você, há sempre as duas coisas a distinguir: a reflexão, considerada processo, consistindo em levantar problemas, e, depois, a maneira de resolver os problemas, em particular o controle e a verificação, em torno dos quais, creio, não se pode falar de conhecimento. Eu censuro a filosofia por acreditar que alcança conhecimentos, a meu ver, supõe a verificação e que a verificação supõe sempre uma delimitação dos problemas, uma delimitação tal que a gente possa entregar-se a verificações coletivas com controle mútuo [...] 44

Credenciadas como ciência, segundo os requisitos estabelecidos pelo método científico, ou seja, particularidade e objetividade, a biologia, a psicologia e sociologia, dão à pedagogia no período da década de 20 e 30, através da incorporação de seus fundamentos, a

⁴⁴ BRINGUIER, J. C. Op. cit., p.147.

configuração de ciências "Ciências da educação ou ciência fonte da educação". Quanto a esta incorporação, Monarcha (1992) considera o seguinte:

Todavia, a incorporação das ciências fontes da educação promoveu deslocamentos no interior da Pedagogia. O seu estatuto de cientificidade foi construído, a partir de uma Sociologia (dukheimiana) originária do positivismo, que elaborou os pressupostos do corporativismo; de uma Biologia largamente tributária das teses eugenistas de Galton; de uma Psicologia funcionalista (cuja melhor expressão é Edouard Claparède), para a qual a busca da adaptação comportamental, a partir das diferenças individuais, é uma constante, é o princípio do interesse dado como análogo à noção de libido, tal como concebida por Freud. 45

A educação, neste período, se defronta com a divergência entre as tendências de uma educação ligada à tradição, ao ensino livresco, escolástico e a educação moderna, fundada na experiência, no saber pragmático próprio das exigências da nova ordem de relações que se instaura.

Segundo Manacorda (1995), as novas relações de produção burguesas dão origem a novas contradições sociais, produzindo através destas, dificuldades específicas no interior da luta de classes. Conforme o autor, caminham juntas as reivindicações por melhores condições sociais e por um sistema de instrução adequado às novas necessidades. Assim sendo, na relação educação-sociedade se impõem dois aspectos considerados básicos para a prática e a reflexão da pedagogia moderna. O primeiro diz respeito a presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional, agora ocupando o espaço da escola. O segundo é a "descoberta da psicologia infantil".46

Klein, ao criticar a educação sob a ótica do construtivismo piagetiano em sua tese de doutorado intitulada: "Uma Leitura de Piaget Sob a Perspectiva Histórica", refere-se ao fundamento que norteia a concepção piagetiana de criança, tomada segundo sua singularidade, com características próprias que devem ser respeitadas. Esse pensamento é, segundo a autora, produto das mesmas relações que determinaram a emergência de uma nova sociedade, a sociedade moderna. É no embate das novas práticas e das novas idéias, das lutas pela valorização do indivíduo que fazem emergir uma nova forma de conceber a infância. Quanto a esse embate observa o seguinte:

45 MONARCHA, C. Op. cit., p. 45.

As interpretações e as consequências pedagógicas deste novo fato são, no entanto, diversas tanto quanto são diversas as posições políticas dos pensadores, no interior da luta social. Dentre elas, duas se destacam. Elas têm em comum a oposição à concepção de mundo e de criança próprias da feudalidade, no entanto divergem quanto aos méritos e deméritos do mundo adulto nos novos tempos. Para uma, o reconhecimento das singularidades deve ser levado em conta quando se cumpre a exigência social de levar a criança, pelas sendas da educação, à adultidade, através dos exemplos, lições e disciplina próprios do universo adulto. Para a outra, bem representada pelo pensamento rousseauiano, trata-se em primeiro lugar de produzir o adulto a partir da criança. O menino é o pai do homem, se dizia então. Para a primeira, se a infância, nesta época histórica, é produzida com características próprias, isto não quer dizer que esteja apartada do conjunto da sociedade e que seu objetivo não seja o ingresso no mundo adulto. Para a outra, a sociedade humana é de tal forma perniciosa que a salvação dos homens é mantê-los tanto quanto possível incontaminados pelas perversidades sociais. 47

Como vimos, a luta hegemônica travada pelas idéias que representam as novas forças e contra a velha ordem que procura manter a sociedade que lhe deu origem, compartilham o mesmo campo de luta, marcando, através de suas contradições, seu período histórico. Neste período, os sinais de decadência das antigas formas de produção são denunciados pelas novas respostas que vão se estruturando em decorrência de outras exigências de reprodução material. Estas circunstâncias propiciam uma pulverização de informações, tornando nebulosa a identificação de suas contribuições ou inadequações ao novo que se apresenta.

Toqueville (1982), em sua obra “O antigo regime e a revolução”, descreve com muita propriedade este momento caracterizado pelo aparecimento do novo que se faz no seio das velhas formas. Ao analisar como essas duas forças se entrecruzaram, alastrando-se nas veias do antigo regime até o pulsar da revolução, o autor assinala circunstâncias que contribuíram para que tal fato ocorresse. Entre estes, destacamos a interferência das idéias dos intelectuais da época e sua assimilação por uma população que via, em seus escritos, o registro do anseio de um outro tipo de relação social, baseados na liberdade e igualdade.

Segundo Toqueville, as idéias produzidas por esses intelectuais, foram incorporadas pela população francesa dando a esta uma nova forma de ser e pensar, servindo, dessa forma, como conteúdo para as novas formas de organização do novo. Quanto a essa intervenção, observa:

46 MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1995, p. 304-5.

47 KLEIN, Ligia Regina. **Uma leitura de piaget sob a perspectiva histórica**. São Paulo: PUC, tese de doutorado, 1996, p. 143.

Não foram tão somente suas idéias que os escritores forneceram ao povo que fez a revolução: deram-lhe também seu temperamento e seu humor. Sob a sua longa disciplina, na ausência de outros condutores, no meio da profunda ignorância da prática a qual se vivia, toda a nação, ao lê-los, acabou contratando os instintos, o tipo de espírito, os gostos e até os defeitos naturais daqueles que escrevem, de tal maneira que, quando teve que agir, transportou para a política todos os hábitos da literatura.⁴⁸

Fica evidente portanto, que as idéias que formam o pensamento humano não resultam da contemplação da natureza ou de uma ordem divina, elas são produto do embate dos homens com a natureza e consigo mesmos. Nesse sentido contém um sentido ideológico, determinado por grupos, por corporações, por classes, que a cada época histórica deixam as marcas de suas lutas.

A incorporação da Psicologia, pela Pedagogia e sua introdução através de políticas pedagógicas no sistema educacional brasileiro, não ocorre por acaso. Esse processo ela tem um caráter ideológico, revelador das formas do Estado lidar com os problemas educacionais, ocasionados por exigências sociais resultantes das modificações das novas forças produtivas que estruturam a sociedade contemporânea.

Por conta das tentativas de solução para os problemas da educação, mais especificamente o analfabetismo, é apresentada aos professores alfabetizadores uma pluralidade de correntes psicológicas e, tendo em vista a falta de um conhecimento razoável que lhes dê condições de se posicionarem frente as essas informações, eles vão assimilando os conceitos descritos das diferentes correntes e, ao mesmo tempo, vão reproduzindo em suas práticas a confusão gerada pela mescla das novas formas de pensar e fazer a alfabetização.

Essa constante costura entre o novo e o velho faz com que idéias antagônicas ocupem o mesmo espaço escolar. Quando questionados sobre os fundamentos que orientam sua prática, estes professores tomam por empréstimo, “recursos literários” - usando uma expressão de Toqueville - relativos aos pressupostos teóricos da corrente construtivista piagetiana, da sócio-histórica vygotskiana, mesclados aos antigos conceitos das correntes tradicionais ainda em vigência nos livros didáticos e na prática de nossos alfabetizadores.

⁴⁸ Ibidem, p.147.

Partindo desse ecletismo, analisaremos nos depoimentos dos professores, alguns equívocos expressos nos princípios utilizados para a prática alfabetizadora. Para tanto, procuramos selecionar dos depoimentos os conteúdos que adquiriram proporções significativas e que se constituíram num forte traço do pensamento da maioria dos professores considerados neste trabalho, apreendendo dessa forma, os princípios teóricos comuns e seus conseqüentes desdobramentos para a relação pedagógica.

3.3 NO LABIRINTO DOS CONCEITOS, A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

Embora o professor, de maneira geral, não explicita, sua postura pedagógica está assentada na forma como define e combina na prática diária sua concepção sobre aprendizagem.

A relevância desta questão se justifica por representar a razão de ser da pedagogia, ou seja, seu significado enquanto Ciência da Educação. É a partir da definição de uma concepção sobre a relação ensino-aprendizagem que se estruturam as propostas e encaminhamentos para a prática pedagógica.

A análise de como os professores traduzem, no conjunto de suas afirmações, o entendimento dessa questão foi trazendo à tona a idéia veiculada através dos pressupostos construtivistas de que a aprendizagem é construída através da relação do sujeito com o objeto.

Portanto, quando a professora alfabetizadora, no exemplo abaixo, ao se referir sobre sua prática relatando "[...] eu construo uma aula, assim como eles constroem a aprendizagem deles [...]", apresenta, no decorrer de sua explanação, uma definição de aprendizagem. Para esta professora o aluno é o construtor de seu processo de aprendizagem.

[...] Às vezes uma aula surge do aluno e em cima daquilo eu trabalho, eu construo uma aula, assim como eles constroem a aprendizagem deles.

Entrevistador: “E como as crianças aprendem, O que é aprendizagem pra ti?”

Entrevistado: “É relativo também, tem criança que aprende, tem criança que não aprende. Tem criança que tu jogas um tema e esse tema flui, vai longe, mas tem criança que o tema pra ela não é interessante e morre, e a aula morre também. Citando um exemplo desse ano tem crianças que já se alfabetizaram, tem crianças que não. Por quê? Seria a minha prática de ensino? Ou seria a construção da aprendizagem dele que ainda não está pronta. Essa é uma pergunta que eu não sei responder.

Entrevistador: “Como o aluno aprende [...]?”

Entrevistado: "O que é a aprendizagem? É bom procurar no dicionário para ver o que é aprender. 49 Hh, não sei, agora acho que faltou. Não sei." (Entrevista nº 03)

Procurando elucidar o fundamento subjacente à definição da professora e em resposta à sua pergunta, procuramos a colaboração de uma outra colega cuja concepção, equivalente, deixa mais nítido o fundamento psicológico adotado pelas professoras.

Eu acho que é como eu coloquei pra ti, o aluno vai aprender através da interação. Ele vai ter que agir sobre e com o objeto da aprendizagem. Pode ser na própria atividade com o professor, a leitura que ele faz. Eu encaro tudo isso como objeto. Ele tem determinadas condições, aí vem a explicação de Piaget, [...] as estruturas, É através disso então que ele vai construir o conhecimento. interagindo sempre. (Entrevista nº14).

O professor assume a premissa de que a relação ensino-aprendizagem está subordinada às atividades desenvolvidas pelos alunos em suas constantes ações sobre o objeto, e que a "construção" dos conhecimentos advindos dessa relação esta subordinada ao conjunto de suas estruturas internas, num processo de assimilação, acomodação e equilíbrazões dessas ações. Partindo desse pressuposto, o professor procura em suas aulas favorecer o encontro do sujeito com o objeto. Esta preocupação é evidenciada pela professora a seguir:

[...] é uma idéia onde você vai fazer qualquer criança, você faça com que ela descubra as coisas, com que ela construa a sua [...] sua leitura. Ela construa a sua escrita. Você precisa dar ajuda, precisa dar informações e fazer com que ela pense, com que ela produza, questione. Uma coisa que eu faço muito com eles é questionar. Digamos, se ele diz que a bola é bonita, mas porque que é bonita? O que que você poderia dizer mais sobre a bola? O que mais que ela é, pra que ela serve? E vou fazendo com que eles pensem. Muitas vezes eles dizem ai tia!. Eu digo não, a cabeça foi feita pra pensar. "Eu não sei" é uma palavra que não existe. Eu vou tentar, eu vou conseguir. Então eu acho que ela ajuda a criança a desenvolver mais, a ela pensar, pensar mais, a construir mais [...]. (Entrevista nº 08)

Nesta relação, contudo, talvez a professora não se dê conta de que, através de seus questionamentos, o que está demandando no aluno, na verdade, é o seu pontencial de abstração dos atributos físicos dos objetos. Ora, talvez fosse interessante observar que estes

⁴⁹ A professora fala isso rindo.

objetos trazem impregnados, em si mesmos, a síntese das relações sociais que os produziram e os tornaram necessários no meio social. E, sua apreensão, enquanto tal, depende de informações, discussões, reflexões, não só do aluno ou do grupo de alunos, como também, e, principalmente do professor.

Portanto, provocar situações de aprendizagem como as citadas acima, onde o impasse colocado gira em torno do que parece óbvio (a bola é vermelha, por exemplo) significa tomar o objeto como algo "em si mesmo", independente das diferentes relações que determinam sua produção e utilização social.

Outra questão que fica sem sustentação é a idéia de que o conhecimento é construído pelo aluno. A impossibilidade da lógica desse raciocínio, consiste no fato de que a simples ação sobre o objeto não é suficiente para retirar deste as relações sociais que definem sua existência. Portanto, não se justifica acreditar que as realidades do mundo físico e intelectual possam ser reconstruídas ou reinventadas através das ações sobre o objeto. Admitir que o conhecimento pode ser apreendido através de construções internas, significa abrir mão da história, do conjunto de relações que nos tornaram seres humanos e que estão nos produzindo enquanto alunos e professores.

A organização de atividades de aprendizagem que favoreçam a construção interna do conhecimento contém outro equívoco, o de que o aluno só aprende aquilo que já conhece, ou seja, que faz parte de sua realidade empírica. Esse pensamento está atrelado à idéia de que para aprender a criança precisa experienciar, ter um certo conhecimento empírico veiculado através do seu cotidiano. Esta forma de conceber a aprendizagem pode ser exemplificada através da resposta a seguir dada pelo professor:

Entrevistador: “E nas leituras sobre o sócio-interacionismo o que ficou sobre aprendizagem e desenvolvimento?”

Entrevistado: “Uma coisa que ficou muito na minha cabeça [...] por exemplo eu mando a criança escrever a palavra boneca, e fica por aquilo ali. Porque que boneca é escrito com o "b", porque que eu tenho que colocar o "o", o "a", fazer a criança entender o que ela está escrevendo. Muitas vezes a gente dita, pega palavras que não é da realidade da criança. Eu nunca me esqueço do primeiro ano na primeira série. Eu mandei um aluno escrever a palavra repolho. Aí ela falou para mim: Eu não vou escrever. Então eu perguntei: Por que Fernanda? Eu não gosto de comer repolho. Então [...] então ela não teve interesse nenhum em escrever a palavra porque ela não gostava. Então a gente tem que se preocupar, tem que ver se é da realidade dela, se é do mundo dela. Eu fui descobrir isso com o sócio-interacionismo. (Entrevista nº 04)

Embora o relato acima identifique com teoria sócio-interacionista o esclarecimento de que a criança só aprende o que "é da realidade dela, do mundo dela", fato que veremos se repetir em outros depoimentos, o que na verdade ocorre, é o entendimento, tomado do construtivismo, de que a aprendizagem segue um ritmo interior, auxiliado por sentimentos de prazer, alegria e interesse. Por esta razão, esses sentimentos deverão estar harmonizados aos conteúdos e situações motivadoras da aprendizagem. Este princípio rompe com o que a realidade tem nos mostrado, ou seja, de que para aprendermos é necessário esforço e disciplina.

Quando à experiência pedagógica relatada pela professora sobre a criança que mostra dificuldades em escrever a palavra repolho por não gostar desse alimento, nos ficam alguns questionamentos: Quando a criança aprenderá a escrever esse conceito? Quando aprender a gostar de repolho? Que conceitos outros deixará de aprender por não fazerem parte de "sua realidade" ou de suas preferências? Gostaríamos de ressaltar que, na verdade, o que ocorre é que a criança desconhece os fonemas e grafemas, daí decidir-se não escrevê-la.

Outro fato é a forma restrita como a criança assimilou o termo repolho. A depender do enfoque poderá ser reconhecido como vegetal, como fonte de nutrição, como mercadoria.

Quanto à aquisição dos signos que representam seu nome, distinguindo-o de outros vegetais, a mudança de sua forma escrita está na dependência e configuração de outros padrões representativos convencionados socialmente. Enquanto as letras do alfabeto estiverem correspondendo à escrita das palavras e vice-versa, a escrita da palavra repolho pelo aluno, estará subordinada a compreensão da lógica existente entre a linguagem falada e sua representação simbólica através da linguagem escrita. O que talvez, falte apontar, nesta análise, seja o fato de que o conhecimento dessa lógica não se dá de forma natural, pelo aluno: ele só poderá ocorrer se for transmitido, numa relação pedagógica que inclui a figura do alfabetizador que tem por função social ensinar esse conhecimento.

Entre as desculpas apresentadas pelos professores para o fracasso na chamada "construção da aprendizagem pelo aluno" se destacam a falta de seu interesse e a sua necessidade em aprender.

3.3.1 O reinado do interesse e da necessidade no cenário da aprendizagem

Segundo os professores, esse desinteresse pela aprendizagem é causado pelas condições desfavoráveis em que se encontram as famílias dessas crianças. É indiscutível a necessidade do professor levar em conta esse dado, mesmo porque, ele serve de diagnóstico para o conhecimento da criança e das relações que a estão formando. O que não se justifica é dar continuidade a essas relações, no interior da escola, em nome de um suposto "respeito à realidade do aluno" ou ao seu pouco interesse em aprender.

Conforme podemos depreender das contribuições dos professores, os alunos, comportam em si mesmos, através de seus interesses, de suas necessidades, os conteúdos destinados a sua aprendizagem. Instituindo o aluno e sua realidade individual como referencial para a organização das atividades desenvolvida na escola, estes professores passam a desvinculá-lo da possibilidade de ser entendido, assim como sua realidade, enquanto elementos de uma totalidade social.

Dessa forma, ao visualizar o aluno como síntese de suas próprias estruturas internas, o professor retira deste a possibilidade de se apropriar dos conhecimentos científicos que transformaram e continuam transformando a vida humana. A brilhante defesa de HEGEL sobre a necessidade dos homens se apropriarem do conhecimento produzido através das gerações, nos é oportuna para reforçar essa questão:

[...] Deste modo, aquilo que todas as gerações produziram como ciência, como patrimônio espiritual, constitui uma herança acumulada pelo trabalho de todos os homens que nos precederam, [...] A recepção desta herança equivale ao exercício da posse dela. [...]. 50

Pelo fato da criança não se relacionar fisicamente com os bens materiais e culturais produzidos socialmente, não a impedem que destes possa se apropriar. Isso por que, construção e transmissão são aspectos característicos da civilização humana. O desafio que se apresenta, neste caso, é o de o professor motivar o interesse de seus alunos, fazendo com que determinados fatos, ou objetos, adquiram significado para a compreensão da realidade social.

⁵⁰ Ibidem, p. 222.

Com relação à aprendizagem da escrita, é preciso que a criança se utilize das relações que a tornam real enquanto instrumento de registro e interação humana.

3.3.2 Na pulverização dos conceitos o encontro com o centro de interesse

O exemplo a seguir, sobre a preocupação com o interesse do aluno para a motivação da aprendizagem, aproxima o centro de Interesse defendido por Decroly com o construtivismo baseado em Piaget:

[...] alguma coisa a gente já fazia, sem saber que era. Sabe tu já fazia sem saber. Mas eu digo assim, na parte da [...] como a gente diz do tradicional né [...] já é diferente. A gente dava tudo pra criança e, ali você só ia explorando no quadro, mas dava pronto, a criança não construía. [...] Eu nunca gostei de trabalhar aquele sufoco de você dar tudo. Sempre fui muito de pegar deles, eles dão pra mim.
 Entrevistador: “No caso, tu sempre trabalhastes dentro do tradicional, vinte e três anos?”
 Entrevistado: “Mas eu nunca fui aquela bem tradicional.”
 Entrevistador: “Era mais por centro de interesse?”
 Entrevistado: “Isso mesmo, eu trabalho sempre partindo do concreto. Matemática, tudo, tudo, eu trabalho muito no concreto.” (Entrevista nº 13).

Quando a professora coloca que "alguma coisa a gente já fazia, sem saber que era", e prossegue afirmando que "era mais por centro de interesse", percebe-se aqui o encontro entre o velho e o novo, personificados no privilegiamento do concreto.

A palavra concreto, colocada através das propostas construtivistas, sinaliza para este professor uma certa semelhança com o trabalho por centros de interesses onde da participação e interesse do aluno durante as aulas depende o destino dado ao conteúdo. Nesta metodologia é o aluno quem decide se a laranja é amarela ou verde, se o galo é bonito ou feio. Expropriado de relações que objetivem seu significado, estes objetos perdem a concretude do conceito em função de seu conhecimento físico, formando um universo à parte.

O professor tomado pela preocupação em utilizar objetos concretos que facilitem a aquisição da linguagem escrita, passa a confundir o conteúdo com as estratégias para apreendê-lo. A ênfase dada ao empírico, a idéia de que a reflexão, o raciocínio estão atrelados às experiências "concretas" com o objeto vem gerando um verdadeiro festival de atividades,

onde o conteúdo nestas desenvolvidos, muitas vezes, são atropelados pela quantidade de recursos instrucionais empregados, dificultando com isso, sua aprendizagem.

Ainda, com relação à junção entre o "centro de interesse" proposto por Decroly e as orientações construtivistas sobre o encaminhamento da escrita, cabem algumas considerações. Entre elas, a de que o conteúdo tomado como "pretexto" para a aprendizagem da língua escrita, está reduzido a algumas frases sobre objetos ou situações da chamada "realidade da criança". Apreendê-lo significa memorizá-lo. Para isso, são desenvolvidas atividades associativas através da composição e decomposição de palavras, sílabas e letras.

Com relação as propostas construtivistas, o desenvolvimento as atividades citadas acima, estão na dependência da construção interna da criança. Ao professor não cabe dar respostas, sua intervenção está resumida à análise das hipóteses construídas pelos alunos.

Um outro conceito derivado dos princípios psicológicos, circunscrito pelas novas teorias, é o da interação. Os professores dele fazem uso, sem que para isso tenham claro o significado que esse conceito assume no universo das diferentes teorias. Porém, nosso objetivo em discuti-lo não está em identificá-lo nestas teorias, mas a de configurar a importância de seu entendimento para a organização das relações pedagógica.

3.4 INTERAÇÃO: formas de compreensão e maneiras de organização

Alguns professores, embora durante as entrevistas tenham se colocado como "sócio-interacionistas" ou "Construtivistas", durante o relato de suas práticas denunciam o ecletismo teórico em que se encontram, misturando em suas aulas os mais variados pressupostos. Um exemplo desse fenômeno pode ser observado a seguir, através da exposição de uma professora que durante a entrevista se apresentou como "sócio-interacionista":

Entrevistador: "Hoje eu observei que as crianças estão em grupos, é uma outra dinâmica [...]"

Entrevistado: "Ah! porque eu pensei assim: Os que estão alfabéticos vão trabalhar com uma professora. E eu vou trabalhar com aqueles que precisam de uma atenção [...] porque quando estão todos juntos fica difícil atender os trinta. Então, eu estou fazendo em grupos. Grupos de quatro, que são crianças que estão pré-silábicas, - têm alguns que nem conhecem todo o alfabeto - e o outro grupinho de três que já identifica o alfabeto, que já consegue construir sílaba, até palavras. Então estou fazendo um trabalho diversificado com eles".

Entrevistador: "Então vai ser um atendimento diferenciado?"

Entrevistado: “Sim.”

Entrevistador: “Será então uma divisão entre pré-silábicos, silábico e alfabéticos? Com o mesmo tipo de tarefas?”

Entrevistado: “Sim, mas com tarefas diferentes. Os que são alfabéticos vão produzir um texto individual, e os que são pré-silábicos vão trabalhar mais com as letras do alfabeto. Vão pegar as letras e vão formar os nomes deles. E para os silábicos eu vou dar joguinhos.”

Entrevistador: “Daqui em diante pretendes trabalhar sempre assim?”

Entrevistado: “Não. Uma vez por semana, só. Para ajudar mais os que estão precisando. Por isso eu também estou procurando colocar um pré-silábico com pré-silábico, alfabético com alfabético, porque nessa, nessa convivência dos dois, eles vão aprendendo [...] porque às vezes é mais fácil para a criança, ela aprender com a outra criança do que com a professora.”

Entrevistador: “Por quê?”

Entrevistado: “Porque existe aquela barreira entre a criança e o professor e entre criança e criança não existe. Por isso eu tenho trabalhado muito de dois a dois.”

Entrevistador: “Colocas alfabético com alfabético, silábico com silábico, [...]”

Entrevistado: “Sim.” (Entrevista nº 04)

Transparece nas afirmações da professora, a concepção piagetiana de interação. Ela se faz presente, por exemplo, quando afirma que "nessa convivência dos dois, eles vão aprendendo [...]". A este raciocínio, subjaz a idéia de que a aprendizagem é ocasionada pela interação do sujeito com o objeto, podendo ser auxiliada pela convivência social com outras pessoas, preferencialmente do mesmo nível cognitivo.

À primeira vista esse pressuposto parece não apresentar problemas para os professores. Estes professores, no entanto, não se dão conta de que o simples contato manual ou intelectual com o objeto, assim como, a simples convivência entre as pessoas, não garantem a produção de relações sociais propiciadoras de aprendizagem.

O pressuposto utilizado pela professora está interligado a outros, condicionado pela teia de informações que formam as teorias. Isso significa dizer que a professora ao colocar “pré-silábicos com pré-silábicos, alfabéticos com alfabéticos” embora mantenha a coerência com o princípio construtivista, onde a interação social assume o carácter de convivência, não levou em consideração o chamado " conflito cognitivo", conceito piagetiano amplamente divulgado por Emília Ferreiro. 51

⁵¹ Segundo Emília Ferreiro, o conflito cognitivo surge quando as hipóteses endógenas apresentam contradição entre si. Seria uma espécie de confronto; por exemplo, a hipótese pré-silábica estaria, em um dado momento, não sendo mais suficiente para explicar a hipótese a seguir, ou seja, a silábica, pois o aluno, no caso, durante o seu processo de construção, ao deparar-se com a necessidade de uma quantidade ou variedade mínima de letras, conflituaria nesta nova posição. In: Ferreiro, 1985.

A professora, à revelia desse princípio, ao juntar crianças do mesmo nível de compreensão da escrita, não estará proporcionando condições para a construção da tão esperada lógica interna do aluno sobre a escrita das palavras. Essa impossibilidade decorre do fato de que as hipóteses sobre a escrita, utilizadas nesta convivência, são as mesmas, portanto, não provocam confronto, nem tão pouco conflito cognitivo, entre si, não favorecendo a mudança de níveis.

Estas conclusões tornam evidente a fragilidade dos pressupostos assumidos por nossos professores, quanto às respostas para a condução da aprendizagem. Tomando a "convivência" como alternativa pedagógica, os professores, passam ao largo da compreensão do que corresponde às verdadeiras relações humanas e seus conteúdo de produção, de transformação, de organização, de interesses, de necessidades, de contradições ... enfim, de tudo o que torna o homem humano.

Dando continuidade à investigação do que as professoras pensam sobre o que seja interação, percebemos que o papel da interação social concebido por Vygostky como detonador de aprendizagem, e veiculado junto aos professores através das propostas sócio-interacionista, também parece imerso em dúvidas, perdido entre explicações confusas, algumas delas ligadas à integração dos conteúdos destinados à aprendizagem.

Entrevistador: "A idéia de interação vocês também não estudaram aqui no colégio? O que é interação, como é que ocorre?"

Entrevistado: "Não eu até gostaria de saber né. Porque isso está escrito até na própria linha né, sócio-interacionismo. Então prá mim o que eu entendo de interação é o seguinte: Colocar tudo, se você estudar, por exemplo, num livrinho daquele de história, se você conseguir estudar matemática, português, estudos sociais e ciências né. Isso prá mim é uma interação. Foi isso que eu entendi. É como eu te disse não sei se é isso aí realmente. Agora também pode ser interação do aluno, professor, e escola e família, que isso é muito difícil pra entender." (Entrevista nº 09).

A confusão teórica, manifestada pela professora, de que a interação consiste no estudo de diferentes conteúdos articulados através de um determinado tema, faz emergir uma outra questão: a do esforço em reunir artificialmente a totalidade que em cada ciência resulta da multiplicidade de relações. Enfocando numa mesma atividade conteúdos de matemática, de língua portuguesa, etc., o professor reca, sob outra forma, na mesma idéia da convivência, já analisada anteriormente. Neste caso, a convivência se dá entre as diferentes ciências, que dividem, no mesmo espaço ou na mesma atividade, os seus conteúdos.

Embora, tenha sido chamada a solucionar o problema da fragmentação do ensino, a integração entre conteúdos não superou a tendência em se tomar as idéias em "si mesmas". Sem o desvelamento das relações sociais que as produziram, essas idéias continuam desconectadas da totalidade que deu configuração à sua existência. Como resultado desse desligamento, passam a conviver autonomamente, na mesma atividade, o “repolho, a bola, a casa, o três, o quatro, o gato, o cachorro, a germinação das plantas, os órgãos dos sentidos”, etc.

Diante deste confuso emaranhado de informações, resta-nos buscar entender como os professores alfabetizadores se vêem. No conjunto de suas afirmações percebemos que o subsídio que sustenta essa compreensão se assenta entre o "respeito as construções dos aluno" e o "respeito ao seus interesses e suas realidades sociais."

3.5 PAPEL DO PROFESSOR: mediador e expectador da aprendizagem

Assim, para que o sentido da necessidade desperte no aluno sua vontade de conhecer, o professor passa da relação de transmissor de conhecimentos para uma relação de mediador, equilibrando-se entre o a priori das experiências empíricas já assimiladas pelo aluno na “sua realidade”, e suas novas hipóteses.⁵²

[...] O que ficou pra mim do construtivismo é que a gente tem que construir junto com a criança, né. Tirar o que ela tem de conhecimento, fazer com que ela exponha esse conhecimento, trabalhar o conhecimento dela. A gente, o professor construtivista é aquele que trabalha como mediador dos alunos. Ele ajuda a criança a descobrir o que ele já sabe, tem que tirar tudo que ela tem dentro dela, ela não tem oportunidade, nem ela sabe que sabia aquilo, porque a família em casa pouco conversa com a criança. Eu acho que esse mundo agora é pai para um lado, mãe pro outro, filho pro outro. Então na escola eu acho que, dependendo do professor, ela tem oportunidade de demonstrar o que ela sabe. Pra mim professor construtivista é

⁵² Em um dado momento, durante a entrevista a Bringuier, ao entusiasma-se sobre o raciocínio pré-lógico encontrado nas experiências empíricas com as crianças Piaget compara-o ao a priori de Kant. Bringuier. op. cit., 1978, p. 50. Isilda Campaner Palangana, em seu livro intitulado Desenvolvimento & Aprendizagem Em Piaget e Vygotsky (A Relevância do Social) denuncia a influência filosófica Kantiana na teoria genética, mostrando como o conceito de *a priori* de Piaget é decorrente da idéia desenvolvida por Kant de que a "atividade do sujeito formal a priori, somada às intuições empíricas, possibilitam a construção do fenômeno. A conjugação de ambas as perspectivas - razão e experiência - é a grande síntese que Kant faz, validando a ciência e negando a metafísica. Editora Plexus, 1994,p. 27.

aquele que trabalha como mediador. Aquele que ajuda a criança a se organizar, organizar o seu conhecimento. (Entrevista nº 07).

As considerações da professora alfabetizadora, descritas a seguir, são outro exemplo da idéia de que o conhecimento depende de uma construção pré-existente à margem de mecanismos processuais internos, efetivados através da ação com o objeto. Durante a aprendizagem da leitura e da escrita, em respeito a esse processo, parece existir um espaço de espera. A professora acredita que existem momentos em que todo esse processo vai explodir de dentro para fora. Isso nos faz lembrar a explicação do famoso "estalo" preconizado pela teoria inatista e veiculado através dos métodos tradicionais.

Entrevistado: "É tão bonito quando elas aprendem."

Entrevistador: "Como se dá essa aprendizagem?"

Entrevistado: "Se dá no dia-a-dia, em cada momento se dá a aprendizagem, a cada segundo a criança [...] ela começa [...] quando ela descobre que ela pode, que ela sabe, que está dentro dela. Tu nem percebes, quando tu vês ela está lendo, ela está escrevendo. É uma coisa gradual, assim, sabe. Mas têm crianças que tu percebes que ela está parada, assim... Inclusive eu tive duas meninas gêmeas na sala. Uma delas, desde o início, ela já estava bem ativa, ela estava acompanhando, às vezes ela ia, ela escrevia, ela procurava escrever. A outra era bem quietinha, tu não podes deixar ali assim [...] uma passar, chegar no final do ano e uma passar e a outra ficar. E a gente puxava. De um dia pro outro a menina "estourou". E o pessoal da sala perguntava: Como é que você aprendeu? E ela mesma falava que de repente ela estava aprendendo, sabe. Como é que foi, eu perguntava pra ela, que de repente a Aline despertou, brincando né. - Agora tu já sabes ler, já sabes escrever, o que é isso? O que aconteceu? " Não sei tia, de repente lá dentro assim [...] eu vi [...] eu já sabia ler," ela me disse. Que coisa incrível. Foi um esforço dela própria. (Entrevista nº 12).

Quando a professora delega à própria aluna a explicação para sua aprendizagem, tem-se a impressão de que as relações sociais envolvidas na apropriação desse conhecimento não ganham consideração. Estas, no seu depoimento, parecem perder valor em função do processo individual ali priorizado. Ora, o que a professora talvez não se dê conta, ou com ela não foi refletido, é que o suporte biológico, físico, sensorial, constitutivo de todo ser humano, é apenas a condição para que a criança por intermédio de outros vá apreendendo os elementos que constituem seu mundo social.

Este outro professor, estudioso da proposta sócio-interacionista, parece acreditar em uma certa dependência de sua ação para a ocorrência da aprendizagem. No entanto, demonstra dúvidas quanto a sua competência em conduzi-la:

[...] As vezes eu penso assim, se eu tivesse me dedicado um pouco mais, se eu tivesse um pouco mais de saber, né. Porque eu acho que um professor tem que ser tudo, tem que ser um artista, tem que ser psicólogo, tanta coisa que não existe dificuldade, Do meu ponto de vista não existe dificuldade. Cada criança tem um botãozinho, cabe ao professor apertar o botão, tem que apertar para ela dar aquele "estalo". Agora, é muito difícil acertar esse botão. Com uma maneira tu atingiste aquele, e com essa mesma maneira tu não atingiste [...] porque nós somos diferentes. Outra coisa que eu vejo também é a importância da família. Tem criança que desabrocha assim, porque a família participa, ela está junto. (Entrevista nº 04)

A professora, em seu desabafo, demonstra a falta de identidade com sua profissão. Para ela, o ato de ensinar está na dependência de outras funções, ou seja, a do psicólogo e do artista. Não é por acaso que essas funções são colocadas, pois, estando o professor na condição de mediador da aprendizagem, necessitará dos artifícios e das análises subjetivas, oferecidas por essas profissões.

O papel da família também também tem sido apontado como causa para a ausência de aprendizagem. Seja pela carência das relações culturais que dela derivam, seja pela falta de expectativa de participação no processo escolar, a família tem sido muito ressaltada pelos professores. Estaríamos nos contradizendo se não considerássemos o valor das experiências estabelecidas no interior das famílias. Porém, a nosso ver, o ponto nevrálgico da expectativa dos professores quanto à intervenção das famílias está na visão de um aluno e de uma família que não existem mais. A estrutura da família contemporânea sofre as consequências impostas pela luta de classes, gerada por um sistema capitalista que, para não perder seu poder concentrador de riquezas materiais, e, portanto, para não sucumbir à crise de suas próprias contradições, expropria cada vez mais as classes subalternas, impondo-lhas uma tal forma de inserção no mercado de trabalho que acaba resultando numa desagregação da família tradicional.

Em respeito às "individualidades dos alunos", às suas "carências e interesses" os professores os tm conduzido a um conhecimento fragmentado, abstrato, que muito pouco irá ajudá-los na sua vida em sociedade, comprometendo, com isso, suas condições de civilizar-se. Klein esclarece com muita propriedade esta questão.

Do ponto de vista de uma compreensão histórica do homem, isso significa, pura e simplesmente, negar ao aluno as condições de civilização. O processo de humanização, efetivamente, se dá pela radical e inteira socialização do indivíduo. É abrindo mão de qualquer traço de individualidade própria, natural, para fazer-se indivíduo na e pela sociedade que os homens se realizam enquanto tais, ascendendo da condição de meros animais à condição humana. A existência do indivíduo e de todos os seus traços individuais é, pois, condicionada pelas marcas de humanização, de civilização, que a sociedade lhe imprime. "Respeitar" o indivíduo, não agindo sobre sua individualidade no sentido de fazê-lo assumir as formas humanas do seu tempo, é desrespeitá-lo enquanto homem, é em última análise, expropriá-lo da condição humana. 53

O grande desafio do professor alfabetizador, hoje, está justamente em favorecer o mais rápido possível à criança o acesso e o gosto pela leitura e a escrita. A razão em se dispor do mínimo de tempo para a aquisição do código escrito deve-se ao fato de se verificarem mudanças nas funções da escrita nesta sociedade. O advento das telecomunicações e da mecanização; junto às novas organizações de trabalho resultantes das invenções tecnológicas, fazem com que a escrita vá mudando aos poucos sua função social. Dessa forma, é necessário que o professor crie artifícios ou situações que favoreçam ao aluno o encontro com escrita, oportunizando um interesse que talvez não se manifeste no cotidiano do aluno.

Por fim, acreditamos ter destacado, alguns equívocos, decorrentes do ecletismo pedagógico e suas conseqüências para a educação.

Finalizando este capítulo, tomaremos a análise da pedagogia Kantiana, desenvolvida por Sandino Hoff, no artigo “Kant: A Humanidade Como Objeto da Educação”, tomado-a enquanto síntese de nossa compreensão da função da educação e do papel do professor.

A necessidade da educação se impõe desde que o homem toma gosto pela liberdade. Passa, via educação, da natureza grosseira tendendo à liberdade para entrar no processo da civilização. Formar o homem torna-se, então, transformar sua natureza. E isso só se consegue pela obediência. É coagindo a criança que ela "entra" no caminho da liberdade e toma gosto nesse caminhar. 54

⁵³ KLEIN, Lígia, Regina. Op. cit., 1996, p. 86.

⁵⁴HOFF, Sandino. A Humanidade Como Objeto da Educação. **Rev. Intermeio**, Campo Grande MS, V.1, 1994, p.74.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi o de conhecer a compreensão dos professores quanto às novas teorias e encaminhamentos metodológicos para a alfabetização.

Fica evidenciado que a falta de estrutura no acompanhamento da implantação dessas propostas, assim como o ecletismo teórico que emerge da mescla acrítica das diferentes abordagens, ao invés de provocarem a superação dos problemas relativos às dificuldades de aprendizagem da língua, reforçam-nos ainda mais, haja vista as declarações dos professores pesquisados.

O êxito dos programas e propostas curriculares está intimamente ligado à sua adequação às condições e necessidades históricas.

As políticas alfabetizadoras dirigidas às escolas são expressão da crise sócio-econômica de nossa sociedade e, em função dessa circunstância, avulta o indeterminismo nas decisões e direção políticas das instituições educacionais.

A decadência do sistema de ensino pode ser captada nos salários irrisórios, na estrutura material inadequada das escolas, na desqualificação dos profissionais da educação, entre outras manifestações. Esse quadro denuncia a dificuldade da escola fazer frente às transformações pela qual vem passando a sociedade, cujo momento de crise não é privilégio só da sociedade brasileira.

Neste contexto, o professor alfabetizador é colocado diante de princípios tomados da psicologia, a ele apresentados por ocasião das capacitações e orientações didáticas indicados como resposta às suas dificuldades no exercício de sua função de educador.

No entanto, essas orientações acarretam outro problema, ou seja, embuídos do enfoque teórico que enfatiza o ato de aprender em detrimento ao ato de ensinar, segundo a perspectiva construtivista, os professores acabam negando uma ação planejada, sistematizadora de conhecimento, perdendo com isso, a identidade com seu papel.

Um exemplo desse enfoque pode ser vislumbrado nos chamados "Parâmetros Curriculares Nacionais", que parecem consolidar como referencial para a alfabetização as propostas construtivista e sócio-interacionista.

Assim, igualmente expropriados, o professor de sua função e o aluno das condições concretas de aprendizagem, são atores da história das indefinições econômicas, políticas e culturais que caracterizam seu tempo.

5 BIBLIOGRAFIA

ALVES, Gilberto Luis. Quatro teses sobre a produção material da escola pública contemporânea. **Rev. Intermeio**. Campo Grande: UFMS, v.1, n 2,1995.

ANDALÓ, Carmen S. A. **Fala professora! repensando o aperfeiçoamento docente**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ARISTÓTELES. **A política**. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Hermus, 1966.

_____. **A Política**. Tradução, introdução e notas de Mário da Gama Kury. 2. ed., Brasília: UNB, 1985.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

BRINGUIER, Jean-Claude. **Conversando com Jean Piaget**. Tradução de Maria José Guedes, RJ/SP,DIFEL, 1978.

DAVIS, Cláudia et alli. **O papel das interações sociais em sala de aula**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n.71,1989.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, M. Khol. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

EVANGELISTA, Olinda. **O plano de Maurílio**. Boletim do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, v. 1, n.05, 1993.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FIGUEIRA, Pedro de Alcântara. A educação de um ponto de vista histórico. **Rev. Intermeio**. Campo Grande, MS, V.1, n.1, 1995, p.13-14.

FRADE, Isabel Cristina A. S. **Mudança e resistência a mudança na escola pública: análise de uma experiência de alfabetização "Construtivista"**. MG. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 1993.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Maria T. Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Baktin no Brasil**. Campinas:

Papirus, 1994.

FUSARI, José Cerchi. **Tendências históricas do treinamento em educação**. Caderno IDÉIAS - FDE-São Paulo, 1988.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

HEGEL, Georg W. F. **Introdução à história da filosofia**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

HOFF, Sandino. A humanidade como objeto da educação. **Rev. Intermeio**. Campo Grande MS, V.1, 1994.

KLEIN, Lígia Regina. O professor decreta o fim da escola. **Rev. Intermeio**. Campo Grande, MS, v.1, n1, 1995.

_____. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Percalços do discurso pedagógico em tempos de indefinição**. SP. Tese de mestrado, PUC, 1992.

_____. **Uma leitura de Piaget sob a perspectiva histórica**. São Paulo: PUC, tese de doutorado, 1996, p.143.

KLEIN, R. Lígia; CAVAZOTTI, M. **Auxiliadora - Elementos teóricos-metodológicos da proposta do currículo básico**. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, Paraná. (mimeo).

KRAMER, S. (Org.). **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **democratização da escola pública, a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1987. Educar 1.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antigüidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1995.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MARX, Karl. **Contribuição da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MONARCHA, C. **As três fontes da psicologia científica: a psicologia, a sociologia e a biologia**. Didática. São Paulo: UNESP, 1992. (mimeo).

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Sabedoria e ilusões da filosofia**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Seis estudos de psicologia**. São Paulo: Forense, 1969.

PROGRAMA ESTADUAL DE ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA SANTA CATARINA. Comissão Paritária. DEMEC/SC, SEE/SC, UNDIME/SC, 1990-1995.

REDIM, Euclides. Representação da Criança e Prática Pedagógica da Pré-escola. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, 13(1): 67-86, jan/jun. 1988.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. SANTA CATARINA. **Proposta curricular**: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, primeiro e segundo graus e educação de adultos. Coordenadoria de Ensino-CODEN, SC, Florianópolis 1991.

SILVA, R. Neubauer; ESPOSITO, Yara Lúcia. **Analfabetismo e subescolarização**: ainda um desafio. São Paulo: Cortez, 1990. col. Polêmicas do Nosso Tempo.

SMOLKA, A. L.; GOES, Cecília (Orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papyrus, 1994.

TOCQUEVILLE, Alexis. **O antigo regime e a revolução**, 2 ed. Brasília: UNB, 1982.

VYGOTSKY et alli. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. A. **A formação social da mente**, São Paulo: Martins Fontes, 1994.