

JÚNIA ALBA GONÇALVES

**EQUÍVOCO NA RECEPÇÃO ACADÊMICA DA
TEORIA DE EMÍLIA FERREIRO**

Universidade Federal de Uberlândia

**Uberlândia-MG – 2007
JÚNIA ALBA GONÇALVES**

EQUÍVOCO NA RECEPÇÃO ACADÊMICA DA TEORIA DE EMÍLIA FERREIRO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada.

LINHA DE PESQUISA: Estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus.

Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia-MG – 2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G635e Gonçalves, Júnia Alba, 1966 -
 Equívoco na recepção acadêmica da teoria de Emília Ferreiro / Júnia Alba
 Gonçalves. - 2007
 92 f.: il.

Orientador: Osvaldo Freitas de Jesus.

**Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de
Uberlândia, Pro-
grama de Pós-Graduação em Lingüística.**

Inclui bibliografia.

1. 1. Lingüística aplicada - Teses. 2. Escrita - Teses. 3. Ferreiro, Emília -
 Teses. 4. Ensino - Teses. 5. Aprendizagem - Teses. I. Jesus, Osvaldo Freitas de.
 II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
 Lingüística. III. Título.
- 2.

CDU: 801

Dissertação defendida em 29 de outubro de 2007 e submetida à avaliação da Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus
Universidade Federal de Uberlândia - Orientador

Prof. Dra. Alice Cunha de Freitas
Universidade Federal de Uberlândia

Profa. Dra. Eulália Henriques Maimoni
Universidade de Uberaba

Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia-MG - 2007

“A vida só é possível reinventada.”

Cecília Meireles, em seu poema “Reinvenção”.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador **Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus**, pela paciência nos momentos de aflição e por acreditar no meu potencial.

Ao **Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo**, que me incentivou a prosseguir meu curso diante das adversidades que se despontaram.

Às amigas **Eneida e Solene**, Secretárias do Curso de Mestrado em Lingüística, pela atenção e carinho.

À **Prof. Dra Alice Cunha de Freitas** e à **Prof. Dra. Dilma Maria de Mello**, pelas contribuições no exame de qualificação.

Aos **professores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia**, que colaboraram para a concretização dessa pesquisa.

À amiga **Vera Anita** (in memorian), pelas interlocuções nos estudos e na prática pedagógica.

À minha filha **Emmanuela** e meu amado **Jackson** por estarem sempre ao meu lado.

A **Deus**, fonte de minha existência, que sem Ele, não haveria nenhum agradecimento anterior.

RESUMO

Este estudo procurou focar a recepção acadêmica que a teoria psicogenética do desenvolvimento e da aprendizagem do sistema de escrita teve entre os professores nas escolas da rede municipal de Uberlândia. Emília Ferreiro, assim como Jean Piaget e Lev Vigotski serviram de base de referência teórica nesse trabalho. O método de pesquisa foi quantitativo/interpretativista e os instrumentos utilizados na pesquisa foram: questionário e entrevistas orais. A análise dos dados mostra que o conhecimento lingüístico é vital na tarefa de ensinar o sistema escrito e que o professor tem um conceito equivocado da teoria psicogenética de Ferreiro.

Palavras - Chave: 1) - Psicogênese da escrita; 2) - Ensino – aprendizagem; 3) - Conhecimento lingüístico.

ABSTRACT

This study tried to focus upon the academic reception which the psychogenetic theory of learning the written symbolic system had among the teachers in the schools of the fundamental level in Uberlândia. Emília Ferreiro directly, Jean Piaget and Lev Vigotski indirectly were brought into the scene as well. The research approach was qualitative and the instruments used in the research were the following: a questionnaire and an oral interview. The analysis of data shows that linguistic knowledge is vital in the task of teaching the written system and that the teachers usually have a misconception of Ferreiro's psychogenetic theory.

Key-words: 1) - Psychogenesis of the writing; 2) - Teaching- Learning; 3) - Linguistic knowledge.

NORMAS UTILIZADAS PARA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS ORAIS SEMI-ESTRUTURADAS

E.	Enunciador
P.	Professor
...	Pausas
MAIÚSCULAS	Ênfase
: (pequeno)	Alongamento de vogal
:: (médio)	Alongamento de vogal
::: (grande)	Alongamento de vogal
-	Silabação
?	Interrogação
(ininteligível)	Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis
/	Truncamento de palavras ou desvio sintático
(())	Comentários do transcritor

S U M Á R I O

INTRODUÇÃO.....	12
01 A APRENDIZAGEM DA ESCRITA E SEU ALGORITMO	17
1 Considerações Teóricas	17
1.1 A aprendizagem na abordagem de VIGOTSKY	18
1.2 A aprendizagem na abordagem de BRUNER	20
1.3 A aprendizagem na abordagem de FLAVELL	22
1.4 A aprendizagem em PIAGET	29
1.5 Os Estágios da Aprendizagem da Escrita e da Leitura em EMÍLIA FERREIRO.....	34
1.6 Uma Experiência com o Método Psicogenético	36
02 ANOTAÇÕES METODOLÓGICAS	39
2.1 Natureza da pesquisa	39
2.2 Contexto da pesquisa: as escolas e os professores.....	39
2.3 Perfil dos participantes	41
2.4 Perfil da pesquisadora	42

2.5 Coleta de dados e instrumentos de pesquisa	42
03 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	.62
ANEXOS	67
QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS (ANEXO – I).....	68
ENTREVISTAS ORAIS SEMI-ESTRUTURADAS (ANEXO – II)	73

INTRODUÇÃO

Os principais resultados das avaliações sobre o rendimento dos alunos da escola brasileira mostraram um quadro alarmante. De acordo com os dados do CENSO de 2000, no Brasil, ainda há 13,6% de analfabetos com idade acima de 15 anos (FERRARO, 2002, p. 34). Em outros termos, de 119.533.048 de indivíduos acima de 15 anos, por incrível que pareça, 16.294.889 ainda são analfabetos.

Outra avaliação sobre as habilidades de leitura, promovida pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) em 2000/2003, considerada a principal referência de comparação de desempenho escolar entre países, apontou que o aluno brasileiro nessa faixa etária está entre os piores leitores do mundo.

Por um lado, na raiz dos problemas do analfabetismo e do baixo desempenho na leitura do aluno brasileiro, acreditamos estar os trabalhos iniciais da alfabetização na escola no nível fundamental, pois como diz o provérbio italiano: *chi ben comincia é la meta dell'opera*.

Por outro lado, cada vez mais, a escola tem produzido um grande contingente de analfabetos ou analfabetos funcionais, quer dizer, pessoas que, embora dominem as habilidades básicas do ler e do escrever, não são capazes de utilizar a escrita na leitura e na produção de textos na vida cotidiana ou na escola, para satisfazer às exigências do aprendizado (SOARES, 1990).

Diante desse quadro, tornou-se necessário analisarmos esse fracasso que não nos pareceu ser um fato novo. Boa parte dos problemas que enfrentamos hoje faz parte de uma dificuldade antiga e persistente em nosso país: a de assegurarmos o acesso à escolarização de qualidade, que efetive o domínio da língua escrita em uma sociedade cheia de desigualdades sociais.

Com isso, aumentaram as expectativas da sociedade em relação à alfabetização, em razão das necessidades sociais e políticas. Como consequência, a ampliação do conceito de alfabetização pelo aprendizado desenvolvido, também, na escola, e a emergência de um novo conceito, que incorporasse as habilidades e os usos da leitura e da escrita. Assim, o ato de alfabetizar não se reduziria somente ao ensino das primeiras letras. O que não significaria que a criança não precisasse aprender o valor das letras. Muito pelo contrário, o novo enfoque na alfabetização permitiu-nos compreender que esse saber não era suficiente para aprender a ler e a escrever. Mas insuficiente não significaria desnecessário.

A partir dos anos de 1980 e 1990, várias concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura começavam a circular no meio acadêmico com ênfase nos processos de aprendizagem, sobretudo, da escrita na alfabetização.

Essas várias concepções de alguma forma puseram em relevo a cognição e a cultura da infância, uma aproximação maior entre a educação e a pesquisa, e também a questão da supremacia dos materiais didáticos que se punham acima dos contextos e das diferenças.

Durante esse período, foram se desenvolvendo teorias cognitivas que substituíram os paradigmas neo-behavioristas (estímulo-resposta) por explicações mais abrangentes. Pesquisas em áreas como lingüística e inteligência artificial começaram a lidar com temas relacionados com “aquisição” e ensino da linguagem. Antigos autores como Lev Vigotski foram redescobertos no contexto das novas teorias de linguagem. Jean Piaget, que havia estudado fenômenos de aprendizagem no início do século XX, começou a ser redescoberto e popularizado nos meios acadêmicos por meio de pesquisadores influentes como Jerome Bruner e John Flavell.

Desenvolvimentos paralelos no campo das neurociências produziam novas evidências a respeito dos substratos neuro-anatômicos da linguagem que revolucionaram as maneiras de pesquisas nesse campo. Novas explicações foram incorporadas, de maneira a lançar novos rumos sobre os processos cognitivos subjacentes à aquisição das competências de ler e escrever.

Diversas teorias foram desenvolvidas, dentre essas, a pesquisa de Emília Ferreiro, psicóloga e pesquisadora argentina, radicada no México, deu as cartas na alfabetização no Brasil. Piagetiana, Emília Ferreiro transpôs para as controvertidas concepções de alfabetização a teoria de desenvolvimento cognitivo, tendo inclusive estabelecido alguns estágios, pelos quais o alfabetizando passa necessariamente, ao ser alfabetizado.

Se antes as preocupações estavam voltadas para os métodos de alfabetização, chamados de sintético, de analítico ou mesmo de sintético-analítico, as atenções passaram então a se concentrar no domínio da aprendizagem da leitura e da escrita, não mais como um terreno exclusivo da Pedagogia, mas também de outras áreas epistemológicas.

A chegada de Emília Ferreiro ao universo acadêmico foi oportuna. O próprio Jean Piaget, falecido em 1980, ainda estava no auge de sua teoria de desenvolvimento cognitivo. Emília Ferreiro havia sido sua aluna/orientanda no doutorado em Genebra e seu trabalho veio a reboque absoluto do pensador de Genebra. Na verdade, a escritora acompanhava seu esposo em seu doutorado com Piaget, e acabou desenvolvendo uma pesquisa, tendo como área escolhida o tema “aquisição da escrita/leitura” (FERREIRO, 2001b).

O que nos chamou a atenção nesse contexto, foi que as implicações da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1989) foram várias, dentre elas as concepções e preocupações lançadas na psicogênese da escrita, talvez a obra que mais influenciou o pensamento e a prática pedagógica no Brasil na década de 1990, ao elaborarem e explicitarem os fundamentos e concepções teóricas do chamado “Construtivismo”.

Não foi difícil percebermos que o pensamento de Emília Ferreiro deixou marcas no discurso brasileiro. São evidentes essas marcas nos documentos oficiais do país, nos cursos acadêmicos, nos livros didáticos, nos programas de escolas públicas e particulares.

Deve-se a isso, o fato de que no ano de 1980, os baixos índices registrados na leitura, oriundos das avaliações nacionais, eram usados para desqualificar os métodos tradicionais vigentes e propagar o construtivismo a um topo discursivo, em que esse poderia resolver o problema do fracasso escolar diante da complexidade que é o campo educacional.

Porém, a princípio o pensamento de Emília Ferreiro foi adotado e logo foi descartado prematuramente. Primeiro, porque sua teoria não oferecia alternativa docente acabada para solucionar todos os problemas enfrentados em sala de aula. Segundo, porque ela mesma não possuía a compleição teórica necessária, para tratar do fenômeno da aprendizagem da escrita e da leitura, já que, como psicóloga, não abordou a língua como uma questão lingüística.

Contudo, Ferreiro (2001a, 2001b) não retirou de cena sua concepção teórica, fundada na psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget, mas elaborou com mais cuidado a questão da própria natureza da linguagem natural. Nos seus trabalhos recentes, a educadora e pesquisadora desenvolvimentista reconheceu que o aporte da Lingüística seria insubstituível para a elaboração de sua teoria de alfabetização.

Por exemplo, Ferreiro (1992) substituiu o termo “construir” por “reconstruir”, por ter percebido que o alfabetizando não constrói per se o sistema da escrita, mas sim se apropria do mesmo, por ser a escrita um sistema simbólico visual, representativo do sistema simbólico oral já existente (JESUS, 2005).

No entanto, a teoria de aprendizagem da leitura e da escrita de Emília Ferreiro não foi recebida de maneira justa e adequada por boa parte dos educadores/alfabetizadores no Brasil.

A autora argentina não desenvolveu uma teoria da prática pedagógica, mas sim uma teoria do desenvolvimento cognitivo do aluno no processo da aprendizagem da escrita e da leitura. Conseqüentemente, muitos conceitos nessa área não foram bem assimilados.

Ao inserir uma teoria, oriunda de uma pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo no espaço escolar, surgiu o problema da apropriação por parte do professor que a assimilou

imediatamente como referencial, para solucionar um complexo e antigo problema da nossa sociedade brasileira: o analfabetismo.

Os deslocamentos da teoria ferreiriana foram diversos. Um deles foi que boa parte significativa dos alfabetizadores entendeu que o chamado “construtivismo” liberava o professor das tarefas docentes, cabendo ao alfabetizando aprender o sistema grafemático, suas relações e correlações com o sistema fonológico, inclusive os problemas singulares que existem no sistema ortográfico.

A mudança, em princípio, não era adversa para o (a) alfabetizador (a), pois, com a sobrecarga de aulas atrelada a seus ombros, o docente da Educação Básica ficaria um pouco mais aliviado em seu estresse pedagógico.

Em vez de uma solução, o Construtivismo tornou-se um problema. O (a) aluno (a) alfabetizando foi deixado em seu ritmo de aprendizagem à “mercê” da descoberta, sem interferências e sem propósitos, na esperança de que, um dia, ele descobrisse a solução de seu problema. Ou “o caso do professor que pretendeu tirar todos os conhecimentos a partir do aluno e, para tanto, achar que sua tarefa não era de ensinar” (CAGLIARI, 1989, p. 4).

Com base nesses fatos, o método por descoberta trouxe algumas desvantagens. O processo pedagógico da aprendizagem da escrita e da leitura ficou mais dispendioso e oneroso em termos de tempo e certamente também em termos financeiros, quando perdeu o objetivo real do uso desse tipo de método, no sentido do aluno aprender a experimentar, observar e descobrir (AUSUBEL, 1989).

Sendo assim, elegemos como objetivo geral deste trabalho investigar quais conceitos têm os alfabetizadores sobre o modelo psicogenético na construção da escrita à alfabetização da rede municipal de ensino.

Esse objetivo se deu pelo fato de observarmos a passagem da teoria da Psicogênese da escrita, filiada ao Construtivismo, no campo educacional e discutida no campo acadêmico.

Partindo deste objetivo geral de identificar as contribuições do paradigma psicogenético, procuramos eleger como um de nossos objetivos específicos, identificar e analisar as concepções desenvolvidas pelos professores a respeito do desenvolvimento da escrita, para que, posteriormente, pudéssemos detectar alguns equívocos e lacunas na assimilação desse processo.

Assim, a partir do escopo dessa pesquisa de natureza qualitativa interpretativista pretendemos mostrar que realmente o fenômeno do construtivismo produziu um grande equívoco e outros adjacentes entre os alfabetizadores. Alguns docentes da Rede Municipal de

Ensino de Uberlândia responderam questionários e foram entrevistados e sobre suas falas, buscamos identificar a concepção teórica subjacente sobre o Construtivismo no município.

No primeiro capítulo, procuramos elaborar uma síntese sobre os principais componentes teóricos do cognitivismo, com ênfase no desenvolvimento.

No segundo capítulo, resumimos as principais decisões metodológicas da pesquisa, bem como seus fundamentos.

No terceiro capítulo, efetuamos as análises e as principais conclusões.

CAPÍTULO 1

A APRENDIZAGEM DA ESCRITA E SEU ALGORITMO

1 - Considerações teóricas

Neste capítulo, ao tratarmos da questão do desenvolvimento e aprendizagem da escrita, pretendemos explicitar as relações sujeito e conhecimento, que sempre estiveram presentes nos estudos da Psicologia e as concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem com devida atenção ao processo de interação.

Para tanto, neste estudo, apresentamos alguns teóricos que abordaram as questões sobre o desenvolvimento e a aprendizagem com contribuições à Educação. Teóricos que discutiram essas questões em torno de dois enfoques distintos: o biológico e o sociológico. As teorias de Jean Piaget constituíram exemplos de pesquisas direcionadas a uma perspectiva biológica-evolucionista e na perspectiva sócio-interacionista, por exemplo, os estudos de Lev Vigotski.

Contudo, segundo PINO (1993, p. 50), um fato evidenciou-se na relação sujeito e conhecimento: “para as diferentes teorias, a ênfase no sujeito e no objeto ou na interação entre ambos se refere à concepção que essas teorias têm de homem, conhecimento, realidade social etc”.

Desta forma não seria válido estudarmos as noções de aprendizagem e desenvolvimento sem considerar esses aspectos implícitos. Por isso, a relação sujeito/sociedade/conhecimento, quando estabelecida em termos de assimilação dos elementos do meio e das mudanças no comportamento do sujeito, apontar-nos-ia uma concepção de homem como organismo, e da sociedade estruturada em sistemas orgânicos, na perspectiva biológica.

Essa parece ter sido uma perspectiva que mais difundiu a gênese da Psicologia enquanto ciência e se relacionou ao fato de isso ter ocorrido no final do século XIX, quando “a maioria das teorias psicológicas incorporou uma visão naturalista e positivista do homem e do seu meio” (PINO, 1993, p. 50).

A influência de outras ciências, a partir do século XX, refletiu-se na Psicologia, na busca pelo esclarecimento nas relações sujeito-objeto, “*do behaviorismo tosco de Watson ao sofisticado de Skinner, à Psicanálise e a toda a obra de Piaget*” (PINO, 1993, p. 50).

Assim, uma tentativa de redefinir as relações sujeito-objeto, seja no plano da ação, seja no plano do conhecimento. E mais ainda, considerarmos a Psicologia, pela natureza de seu próprio objeto de estudo, o objeto epistemológico, o que situa a Psicologia na interface das ciências biológicas e das ciências sociais.

Da mesma forma, podemos dizer que redefinir a relação sujeito e objeto do conhecimento implica em definir o processo de aprendizagem do sujeito, já que o objetivo visado pelo sujeito seja a aprendizagem.

1.1 - A aprendizagem na abordagem de VIGOTSKI

Como ponto de partida, expomos a vertente teórica formulada por Vigotski (1896-1934), autor soviético, que constituiu sua teoria baseada no desenvolvimento do sujeito como resultado de um processo histórico, com destaque no papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento.

A questão central da teoria vigotskiana apontava o processo de aquisição de conhecimentos oriundo da interação do sujeito com o meio e a idéia de mediação, uma mediação feita por outros.

A partir disso, Vigotski (1991) defendeu a idéia de que não existiria um desenvolvimento pronto e previsto dentro de nós, pois esse se atualizaria conforme o tempo ou sujeito a uma influência externa.

Em outras palavras, o desenvolvimento não seria pensado como algo natural nem mesmo como produto exclusivo da maturação do organismo, mas com um processo em que se incluiria a maturação do organismo mais o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitiram a aprendizagem.

A partir desse pressuposto, Lev Vigotski construiu o conceito de zona de desenvolvimento proximal ou ZDP, referindo-se às potencialidades da criança que podiam ser desenvolvidas a partir do ensino escolar. Ou seja, o ensino deve incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal.

Essa zona constituída pela distância entre dois níveis de desenvolvimento, um real caracterizado pela capacidade mental da criança de fazer algo sozinha, de maneira autônoma e um potencial, determinado pela possibilidade da criança solucionar problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros, não pode ser desconsiderada.

Assim, segundo Vigotski (1991), ao interagir a aprendizagem com o desenvolvimento produziria a abertura de zonas de desenvolvimento proximal. Para esse autor, o desenvolvimento e a aprendizagem seriam considerados como processos distintos, porém interativos. Portanto, o desenvolvimento seria atrelado à aprendizagem e, esta seria essencial para promover o desenvolvimento, como se referiu Oliveira (2000, p. 46):

(...) é como se ela ‘puxasse’ o desenvolvimento para frente. Nisto está referida a importância que Vigotski dá para a cultura, para a experiência de vida do sujeito. Quer dizer, uma pessoa passa a vida aprendendo coisas, e é este caminho da aprendizagem que vai definir por onde passará o seu desenvolvimento. Isto dá à educação uma perspectiva muito valiosa, que é olhar para frente: uma visão prospectiva e não retrospectiva.

O que refutaria a forma de pensar a criança e planejar o conteúdo de maneira retrospectiva, por considerar como condição para a aprendizagem, o nível de desenvolvimento já conquistado pela criança. Para o autor Lev Vigotski, a escola deveria inverter esse raciocínio e pensar o ensino das possibilidades que o aprendizado já obtido traz.

Outra questão, ressaltada por Vigotski (1991), diz respeito ao sistema de signos¹ (a linguagem, a escrita, o sistema de números) considerado como um sistema de instrumentos, o qual foi criado pela sociedade ao longo de sua história. Um sistema com possibilidade à representação, o que permitiu ao homem produzir e transmitir significados. A internalização desses signos provocaria mudanças no homem e na sociedade.

Para Vigotski (1991), o domínio complexo de signos fornece novos instrumentos de pensamento, na medida em que aumenta a capacidade de memória e registro de informações. Enfim promove modos diferentes e ainda mais abstratos das pessoas se relacionarem com outras e com o conhecimento.

Como exemplo, podemos citar a passagem da oralidade à escrita que foi um passo para a direção das possibilidades de simbolização, de representação, de vocação e registro do

¹ A linguagem escrita, a qual Vigotski se refere, é um sistema de símbolos e signos, denominado pelo autor como simbolismo de segunda ordem, isto porque, para se chegar neste, a criança passa antes pelos simbolismos de primeira ordem que são os gestos, brinquedos, o desenho e a fala, em que cada um destes desempenha um papel fundamental de apropriação da linguagem escrita.

processo histórico do homem. Assim, na escola, a linguagem deve ser apropriada como objeto mediador ou mediado, pois todas as funções superiores originam-se das relações entre indivíduos humanos (VIGOTSKI, 1991).

Em síntese, podemos dizer que, ao seguir uma tradição marxista, Lev Vigotski considerou que as mudanças ocorridas em cada um de nós têm sua raiz na sociedade e na cultura, o que delineou o caráter sócio interacionista à sua teoria.

1.2 - A aprendizagem na abordagem de BRUNER

Outra concepção, mais tarde enfocada sobre os estudos da mente e a sua constituição social, foi discutida por outro teórico da psicologia do desenvolvimento, Jerome Bruner.

Bruner (1986) propôs uma psicologia preocupada com os significados, ou com a mente criadora de significados e o uso destes na prática, sem descartar o auxílio do biológico como suporte para a decodificação do mundo.

Dessa maneira, para Bruner (1986, p. 30), “(...) a cultura e a busca por significado são a mão modeladora, a biologia a restrição e (...) cabe à cultura [assim também à educação] deter o poder de afrouxar essas limitações”.

As questões relacionadas a como os seres humanos produzem significados, foram as que intrigaram esse psicólogo que reivindicava respostas; uma delas era “... como o significado do texto se transforma em um significado na cabeça de um leitor” (BRUNER, 1986, p.159).

Bruner (1986) passou a suscitar discussões, dentro da Psicologia Cognitiva, com o foco para as atividades simbólicas e contra uma Psicologia positivista, cujo objeto de estudo deveria ser distante de qualquer questão subjetiva.

Jerome Bruner possibilitou uma revolução cognitiva ao retomar o estudo da mente de volta às ciências humanas, no sentido de considerar a mente como situada, compartilhada, em transação ou negociação.

Quanto à organização do conhecimento, Bruner (1986) desenvolve uma teoria de ensino em que a estrutura do conteúdo seja a partir de conceitos mais gerais e essenciais e o aumento gradativo da complexidade das informações.

O processo de aprendizagem, para esse autor, implicaria em captar as relações entre os fatos, adquirir novas informações, transformar e transferir as informações aprendidas para as novas situações.

Esse princípio norteou a visão do erro do aprendiz como algo instrutivo, pois, conforme postulou Bruner (1986, p. 31), “qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência de alguma forma intelectualmente honesta, a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento”, desde que a linguagem do professor seja acessível à criança e a seus conhecimentos anteriores com possibilidades de compreensão do novo conteúdo.

Bruner (2001, p. 157) procurou também verificar a influência da cultura na aprendizagem escolar ou o papel capacitado dessa no desenvolvimento mental, por meio de indagações como: “o que é preciso para criar uma cultura escolar incentivadora que capacite eficazmente as crianças a utilizar recursos e oportunidades da cultura mais geral?”.

Além desse papel, tanto para Lev Vigotski como para Jerome Bruner, a cultura foi vista como um sistema simbólico, de forma a poder remodelar a estrutura operacional (o modo como funciona) do sistema cognitivo. O que atestaria a natureza cultural do conhecimento e a sua aquisição, segundo Bruner (2001, p. 157):

(...) o fenômeno complexo que tão irrefletidamente chamamos de *cultura* parece impor restrições de como a mente funciona e até mesmo sobre os tipos de problemas que somos capazes de resolver. Mesmo um processo psicológico tão primário como a generalização (...) é regulado por interpretações do significado culturalmente apoiadas e não o acionamento de um sistema nervoso individual.

Os subsídios, buscados em outras ciências como a Neurologia ou na Psiconeurologia, convergiram no trabalho de Bruner, na defesa do papel central da cultura na evolução cognitiva e a fazer um contra-argumento acerca das teorias que consideraram a evolução da mente como isolada e autônoma.

Bruner (2001) também enfatiza o papel da linguagem no desenvolvimento humano, como uma ferramenta essencial no processamento do mundo, no planejamento e na ação humana.

Assim, para esse autor, a linguagem se estrutura no meio social, uma vez que o sujeito, ao desenvolver linguagem, aprende também em quais circunstâncias e como melhor usá-la. Isto é, aprende o que, quando, onde e para quem falar o quê. Sua aquisição, portanto, é

bastante sensível ao contexto. Esse precisou ser, digamos, significado para poder auxiliar na própria aquisição da linguagem.

1.3 - A aprendizagem na abordagem de FLAVELL

A partir da década de 1970, as investigações no âmbito da aprendizagem, centraram-se nas capacidades cognitivas e evidenciaram estudos extensivos dos processos metacognitivos, em termos de realização escolar.

À compreensão dos processos cognitivos e do produto desse processo pelo sujeito foi atribuída a designação de metacognição², termo introduzido na Psicologia por John Flavell, discípulo de Jean Piaget.

Apesar de o termo metacognição ser relativamente recente na literatura, a contribuição de Flavell (1976) foi a de demonstrar em suas pesquisas que o estudo e a leitura envolviam um tipo de atividades denominadas de metacognitivas.

Para Flavell (1976), a identificação das estratégias de pensamento, a capacidade de organizar, dirigir a compreensão e de avaliar o que foi apreendido pelo sujeito, conduziam a uma melhoria da atividade cognitiva e motivacional, isto é, a uma potencialização do processo de aprendizagem.

No que concerne a metacognição em ação e sua relação com a aprendizagem, ou melhor, o conhecimento que o sujeito possui e dos próprios processos de pensamento e à regulação de seu progresso cognitivo, isso possibilitou avaliar sobre a eficiência das estratégias cognitivas empregadas quando o sujeito buscava aprender alguma coisa, segundo Flavell (1985).

A avaliação do processo metacognitivo, conforme este autor, diz respeito à forma de identificar os diferentes raciocínios desenvolvidos pelo sujeito, de verificar como operou determinado conhecimento e de saber por que esse ou aquele raciocínio foi eficiente ou não.

Para John Flavell, a adoção de estratégias de aprendizagem baseadas na metacognição abriria possibilidades para o processo de construção de conhecimentos.

² Etimologicamente, a palavra *metacognição* significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece. No entanto, ainda hoje não há um consenso entre os pesquisadores quanto ao conceito.

Para Davis (2005), pesquisadora brasileira sobre os processos metacognitivos na aprendizagem, propõe avaliar como o sujeito aprende e o que precisa fazer para aprender mais e melhor. A metacognição, para essa autora, trata-se de uma ferramenta que leva o sujeito a compreender como se processa a sua capacidade de aprendizagem e como funciona a estrutura de pensamento e de memória no momento em que ele busca aprender alguma coisa nova.

Desse modo, podemos dizer que a metacognição, apesar de estar dependente do desenvolvimento cognitivo, também favoreceria o próprio desenvolvimento, uma vez que o sujeito poderia ir mais longe no seu nível de realização.

Podemos encontrar também nos trabalhos de Michael Pressley, sobre a leitura e compreensão de textos, a utilização de estratégias de estudo. No seu modelo de *Bom Utilizador de Estratégias* ou “*Good Strategy User*”, Pressley (1986) ressalta que, em termos de realização escolar, para além da utilização de estratégias seria importante o conhecimento sobre quando e como utilizá-las, sobre a sua utilidade, eficácia e oportunidade dessas estratégias.

Pressley (1995), com base no modelo “Verbal protocols”, discutiu e sistematizou o processo de organização das condições para a aprendizagem, bem como, as estratégias de compreensão que o professor necessitaria conhecer, tipos de materiais, a organização de um texto, a construção de significados antes, durante e depois de um texto lido, por meio de um processo de inferências e ajustamentos.

Para esse autor, por exemplo, a transação entre o leitor e o texto poderia ser gratificante, se adotasse estratégias cognitivas de compreensão, ou *cognitive comprehension strategies*.

Em outras palavras, a leitura compreensiva poderia ser um pouco mais natural e efetiva quando o leitor familiarizava-se com as estratégias de compreensão, isto é, quando aprendia a monitorar as informações e a identificar os objetivos da tarefa proposta.

As implicações pedagógicas dos estudos e pesquisas dos teóricos aqui citados tornaram-se evidentes na educação brasileira. Contudo, no Brasil, hoje, a discussão entre as questões discorridas sobre interação e sujeito, pareceu girar em torno de duas perspectivas: a perspectiva construtivista interacionista de Jean Piaget e a perspectiva sócio-interacionista de Lev Vigotski.

Essa polarização deu-se por dois aspectos. Um deles se refere à questão da relação teoria e prática pedagógica. O outro aspecto se reporta ao movimento, ocorrido no final da década de 1980, com a divulgação dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1989).

Porém, desencadeou-se uma tendência, no meio acadêmico, de confronto entre o modelo teórico de Jean Piaget e o modelo de Lev Vigotski, no sentido de “*definir qual deles deveria ser uma referência básica para a solução dos problemas pedagógicos*” (OLIVEIRA, 1993, p. 5).

Para além do simples confronto, mas pela discussão da contribuição dessas teorias na compreensão do desenvolvimento humano, Susan Pass em seu artigo: “Uma comparação biográfica que segue a origem das idéias de Jean Piaget e Lev Vigotski”, apresentado na Reunião Anual da Associação de Pesquisa Educacional Americana, em Chicago – USA, (21/04/03), argumentou que ambos pesquisadores desenvolveram uma concepção construtivista, em suas teorias.

Para Pass (2003), Jean Piaget propõe uma teoria do desenvolvimento cognitivo consistente com o construtivismo³, com a ênfase no papel estruturizador do sujeito. Pois, a estrutura do organismo precederia o desenvolvimento. A maturação, as experiências físicas e a equilíbrio⁴ seriam fatores importantes na apropriação do conhecimento pelo sujeito. Ao contrário, para a teoria vigotskiana o próprio processo de aprendizagem que geraria a promoção do desenvolvimento das estruturas mentais superiores (o pensamento, a memória).

Embora Duarte (2001) acredite que haja incongruência conceitual entre Jean Piaget e Lev Vigotski, se comparados e confrontados a questão continua controversa. Certamente, para o primeiro o desenvolvimento precede a aprendizagem, já para o segundo, a aprendizagem antecipa o desenvolvimento.

A teoria de Vigotski vale ressaltar, também apresentou um aspecto construtivista, na medida em que buscou explicar o aparecimento de inovações e mudanças no desenvolvimento, a partir do mecanismo de internalização.

Assim, segundo Susan Pass, Jean Piaget e Lev Vigotski foram tidos como construtivistas em suas concepções sobre o desenvolvimento intelectual, ou seja, sustentavam a construção da inteligência a partir das relações recíprocas do homem com o meio. Por isso, as suas teorias possuem também uma dimensão interacionista.

Enquanto Jean Piaget defendia a interação do sujeito com o objeto físico, Lev Vigotski enfatizou mais o papel do contexto sócio-histórico na interação do conhecimento através da

³ O construtivismo tem sido entendido, no campo educacional, de três maneiras: como uma teoria do conhecimento, como a teoria sobre ensino e aprendizagem e como ideário pedagógico. Essas concepções levam em conta a construção do conhecimento efetuado nas interações ou troca entre sujeitos e o objeto (sua fonte de conhecimento).

⁴ Para Piaget a equilíbrio trata-se de um ponto de equilíbrio entre o organismo e o meio, por meio da assimilação e acomodação.

relação entre as pessoas, sendo chamado de sócio-interacionista e não apenas de interacionista como Jean Piaget.

Outro ponto quase similar das duas teorias, apresentadas por Susan Pass, faz emergir uma concordância na passagem dos estágios do desenvolvimento infantil em dependência da consolidação e superação do estágio anterior pela criança. Porém, os vigotskianos discordaram quanto aos estágios descritos por Piaget no aspecto da dinâmica evolutiva.

Contudo, as propostas construtivistas inspiradas em Jean Piaget ou em Lev Vigotski assumiram a interação como um lugar de transformação ou mudança, com o compromisso de explicitar o papel do sujeito e do outro nessa mediação.

Mas de que modo se operou essa transformação de/em e alguém que passou a ver o que não via? Essa pergunta levou-nos a refletir o modo de acesso a exposição ao conhecimento, como por exemplo: a participação do sujeito em situações de leitura e escrita, não abordadas por Jean Piaget, mas evidenciadas por Lev Vigotski.

Pesquisas, como as de Magda Soares empreenderam reflexões sobre a aprendizagem da leitura e a escrita com o pretexto de avaliar e medir o letramento⁵ do sujeito frente a uma tarefa, mas com referência ao que a pessoa seria capaz de ler e escrever ou a compreensão do que foi lido ou escrito.

A partir de pesquisas sobre o letramento, Soares (1990) procurou não perder de vista a noção de aprendizagem correlata como fenômeno complexo e admitiu a necessidade da articulação e integração de estudos e pesquisas desenvolvidas no âmbito da Psicologia, da Lingüística, da Sociolingüística, dentre outros.

Segundo Soares (1990), as indagações sobre os parâmetros de letramento de uma sociedade revelam tendências e perspectivas que expõem o analfabetismo, o que evidencia as disparidades no desenvolvimento do letramento, determinado por fatores tais como: idade, sexo, etnia, residência e, sobretudo, a acessibilidade ao conhecimento escolar.

Assim, a definição, a avaliação ou medição desse fenômeno do letramento seria relativamente dependente do que (quais as habilidades de leitura e escrita ou prática social de letramento) estiver sendo avaliado e medido, porque (para quais fins ou propósitos), quando (em que momento) e onde (em que contexto sócio-econômico e cultural) e como (de acordo com quais critérios), para se realizar um levantamento censitário, como ressaltou Soares (1998).

⁵ A definição do termo letramento, embora não há uma definição precisa, se refere à multiplicidade de habilidades de leitura e escrita e o uso dessas como práticas sociais, ou seja, o estado ou a condição que adquire o sujeito como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 1998, p. 18).

De acordo com a referida autora, os dados coletados para um censo, como forma de auto-avaliação, por meio de níveis de letramento podem ser traduzidos em perguntas que se tornam questões cruciais quanto ao modo do desenvolvimento da aprendizagem nos contextos escolares.

A outra via, discutida por Soares (1998), referiu-se à dimensão social do letramento, que não se tornou somente um atributo essencialmente pessoal, mas também, uma prática social.

Subjacente a essa discussão, ela concluiu que a precariedade do domínio da leitura e da escrita pelo aluno envolvia fatores que variam de habilidades específicas, às práticas sociais e, ainda, a valores ideológicos.

Nessa perspectiva a aprendizagem da leitura e escrita deveria ser ensinada de forma sistemática e contextual. Ou seja, não bastaria que a criança convivesse com material escrito, seria necessário orientá-la sistemática e progressivamente para que ela pudesse se apropriar do sistema de escrita.

Nesse campo, segundo Soares (1998) teve a grande colaboração da Lingüística, ao tratar das relações entre sistema fonológico e sistema ortográfico, a qual forneceu elementos para se saber como poderiam ser trabalhadas as correspondências fonema/grafema com a criança.

No entanto, percebeu-se também a relação sujeito/escrita a partir da divulgação das pesquisas de Emília Ferreiro e de seus colaboradores, com pressupostos interacionistas de Jean Piaget e Lev Vigotski.

Emília Ferreiro, como psicóloga, investigou o processo de aquisição da escrita em crianças de língua espanhola, vinculando-o ao processo cognitivo. Seu trabalho deslocou-se para o ato de aprender, por meio da construção de um conhecimento, que foi realizado pela criança.

Na pesquisa de Emília Ferreiro, quanto ao processo de aprendizagem esse demonstrou a existência de mecanismos no sujeito que aprende, mecanismos estes que surgiram da interação com a linguagem escrita, e que emergiram de uma forma muito particular em cada um dos sujeitos. O que apontaram ser, segundo Ferreiro (1989) aplicações de esquemas de assimilação ao objeto de aprendizagem como formas de interpretar, apreender e compreender o mundo das coisas.

Inicialmente, o contexto da pesquisa de Emília Ferreiro objetivava, então, identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita, compreender a natureza das hipóteses infantis, descobrir o tipo de conhecimentos específicos que a criança possuía ao

iniciar a aprendizagem escolar, investigar, enfim, a escrita e a leitura a partir da perspectiva da criança.

Além disso, Ferreiro (1989) constatou a existência de uma sucessão de etapas com progressão regular, pelas quais as crianças passavam durante o processo de aquisição da escrita, muito embora, o ritmo de cada sujeito seja diferenciado. Com efeito, observou também uma semelhança entre tais etapas com a história da escrita alfabética. Segundo a autora, as etapas são as seguintes: nível indiferenciado, pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético, inferidas pelas respostas das crianças.

Pudemos enfim, encontrar no trabalho de Ferreiro (1989), intitulado como “Psicogênese da Língua Escrita”, uma concepção dinâmica e evolutiva na aprendizagem da escrita, como nos trabalhos de Jean Piaget, quando este se referiu aos estágios de desenvolvimento cognitivo.

A conceituação de desenvolvimento foi aproveitada por Ferreiro (1989) na escrita e na leitura, para contrapor o caráter patológico atribuído aos registros infantis. Saber, por exemplo, que o registro da sílaba com apenas uma letra não seria uma escrita disléxica, mas uma tentativa de registro necessária à construção da aprendizagem.

Embora Emília Ferreiro em sua teoria da psicogênese, não tenha considerado a influência marcante das condições sócio-históricas e culturais, pois estava nitidamente focada sobre o processo da aprendizagem em si, isso não a impediu de dar um passo à frente na esteira da psicogênese mais tarde. Segundo Ferreiro (1992, p. 34), “(...) a minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa”.

Ainda que o trabalho de Ferreiro (1989) tenha produzido uma abordagem construtivista, devemos reconhecer que no processo de aprendizagem o ambiente também exerce seu papel, uma vez que o sujeito faz parte de um determinado ambiente cultural, e este deve ser exposto à prática social de leitura e escrita, como argumentou a própria Emília Ferreiro.

O trabalho da pesquisadora construtivista pode ser caracterizado como um esforço teórico no âmbito da psicologia cognitiva, o que motivou abertura de espaços na lingüística aplicada, especificamente no que se refere às relações entre a oralidade e a escrita.

A falta de teorização sobre a escrita, no âmbito lingüístico, fez Emília Ferreiro retomar os estudos, a partir da década de 1990, em busca de uma reflexão teórica desse objeto de estudo sob dois aspectos: a representação da escrita diferentemente da oralidade e ao mesmo tempo a dependência entre ambas.

Nos estudos de Ferreiro (2002), verificamos uma re-significação ao ato ler e escrever como construções sociais e uma discussão da democratização da leitura e da escrita acompanhada de uma incapacidade radical de efetivá-la, segundo a autora.

Para poder pensar sobre a aprendizagem da escrita, Ferreiro (2001) sugeriu transformar a escrita em objeto de reflexão, isto é, construir uma metalinguagem para falar sobre esta forma de representação simbólico-visual.

Dessa forma, analisar as representações sobre a escrita trouxe contribuições para a alfabetização, conforme diz Soares (2003, p. 5):

[...] Alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita, concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados tradicionais, e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re) construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material para ler, não com material artificialmente produzido para aprender a ler; os chamados para a aprendizagem pré-requisitos da escrita, que caracterizam a criança pronta ou madura para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos tradicionais de alfabetização – são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto língua escrita: “as dificuldades da criança no processo da construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas deficiências ou disfunções, na perspectiva dos métodos tradicionais – passam a ser vistas como erros construtivos, resultado de constantes reestruturações.

Nesse sentido, pode-se dizer que o trabalho de Ferreiro (1989) insere na perspectiva piagetiana, uma subjetividade constituinte do conhecimento, com relação ao conhecimento da escrita.

Os inúmeros trabalhos publicados por Emília Ferreiro suscitarão estudos posteriores, muito embora a recepção equivocada de sua teoria nos meios acadêmicos tenha se tornado um obstáculo à pesquisa na linha construtivista.

Prova de que o trabalho de Emília Ferreiro não foi em vão, basta-nos um olhar nos trabalhos recentes na área de lingüística aplicada, no Programa de Mestrado em Lingüística da UFU. Essas investigações focaram as concepções de aprendizagem da escrita pelos alfabetizadores na perspectiva teórica da psicogênese e do construtivismo.

Assim, dentre as posições teóricas sobre a aprendizagem e desenvolvimento, optamos investigar o desenvolvimento da escrita de Emília Ferreiro, por ser um trabalho pioneiro no Brasil, tanto do ponto de vista psicolingüístico quanto do ponto de vista pedagógico. E, sobretudo, as implicações dessa teoria na concepção do professor alfabetizador, neste século XXI.

1.4 – Aprendizagem em PIAGET

Jean Piaget e seus seguidores conceberam a aprendizagem como um fenômeno de *adaptação* do organismo ao meio biossocial. Para eles, enquanto a vida se mantém, o organismo *assimila* informações do mundo circundante. Essas informações eram *acomodadas* dentro das estruturas internas do organismo. No final, o organismo se *re-equilibrava* já de posse das novas informações.

Além da teoria da aprendizagem, derivada de sua experiência como biólogo, Piaget (1976) criou também a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, em que descreveu as fases, pelas quais passava o aprendiz rumo à sua maturação cognitiva (FLAVELL, 1975).

Desse modo, Piaget (1976) estabeleceu os seguintes estágios cognitivos: 1 - *sensório-motor*; 2 - *pré-operacional*; 3 - *operacional-concreto* e, finalmente, o 4 - *operacional-formal*, os quais sem serem estanques, admitiam variações, conforme observou Piaget (1973, p. 50):

(...) a cronologia é variada, ela depende da experiência anterior do indivíduo e não somente de sua maturação, e depende principalmente do meio social que pode acelerar ou retardar o aparecimento de um estágio ou mesmo impedir sua manifestação.

No estágio sensório-motor, (de 0 a 2 anos aproximadamente), a criança forma suas primeiras estruturas cognitivas, tendo na *reação circular* um elemento fundamental para a formação posterior dos *esquemas*. Estes, por sua vez, constituíram em componentes de suma importância na configuração das estruturas cognitivas.

Piaget (1973) explica o processo de construção das estruturas cognitivas através da regulação e coordenação das ações do sujeito, ou seja, uma ação ou mesmo ações repetiram-se a ponto de se consolidarem como esquema, de modo a permitir e organizar seqüências de

procedimentos nas atividades da criança em seu meio ambiente. Por exemplo, a ação de pegar alguma coisa formou-se aos poucos, foi conservada, foi repetida e finalmente foi consolidada.

Em razão disso, Piaget (1967, p. 152) argumenta: “Todo ato de inteligência pressupõe a continuidade e a conservação de um certo funcionamento [...] não existe registro cognitivo sem a intervenção de um funcionamento organizador que se conserva a partir de situações anteriores”.

Composto de seis fases, o estágio *sensório-motor* compreende desde as ações mais elementares até aquelas de maior complexidade que combinaram mais de um sentido (tato, audição, visão, olfato, paladar), com o fim de interagir com entidades e objetos do mundo. A inteligência, neste caso, seria prática, ou seja, de adaptação às situações novas que surgiram nas interações.

Nesse estágio, o esquema desempenha papel importante. Ele é um elemento organizador das experiências e conhecimentos iniciais. Nas palavras de Baldwin (1973, p. 178), “(...) gradualmente, no entanto, os esquemas se tornam organizados em sistemas inter-relacionados, que Jean Piaget denomina operacionais”. O termo prediz que os atos internos, elementos do sistema, se relacionaram por leis de grupos ou agrupamentos. “Quando isso ocorre, a criança atinge o período de operações concretas”.

No estágio seguinte, o *pré-operacional* (de dois aos seis anos), a criança já habituada às generalizações efetivadas sobre os esquemas da fase anterior está pronta para começar a elaborar os conceitos, conhecimentos fundamentais para a formação de sua estrutura cognitiva. Nesse estágio, segundo Piaget (1976) ocorreu grande parte da aquisição e do desenvolvimento da linguagem.

Como diz Atkinson (2002), se aos dezoito meses de idade, a criança já conheceu quinze palavras, dos dois aos seis anos de idade, ela ampliou seu vocabulário para aproximadamente quinze mil palavras, o que significou ter adquirido cerca de dez unidades por dia.

As ações cognitivas advindas dessa fase, entretanto, não se caracterizaram pela lógica, mas sim pelas percepções. Por exemplo, a criança viu três caixas e percebeu qual era a maior, a média e a menor de três caixas, mas não conseguiu pensar com a seguinte lógica, conforme mostrou Davidoff (2001, p. 438): “se o item A é maior que B e B é maior que C, qual item é o maior de todos?”.

Neste período, a criança de 4 - 6 anos se põe freqüentemente em incoerências e contradições conceituais. Por isso, ela pode dizer que um objeto é maior que outro; em seguida dizer o contrário, sem, contudo, perceber a incompatibilidade do que foi dito. Isso

porque, nessa fase, a percepção global da criança não a permitiu relacionar as partes e o todo simultaneamente, de pensar em todas as situações logicamente possíveis (PIAGET, 1973).

Mais adiante, ao alcançar o estágio *operacional-concreto*, a criança avança na percepção das relações existentes no mundo sob um prisma lógico e especialmente quantitativo. As coisas começaram a ser percebidas em relações estruturais, isto é, como *pertencendo, não pertencendo, contendo e sendo contidas*.

Além disso, a formação de noções como a noção de *conservação da quantidade*, apesar da mudança da aparência, torna-se fundamental nesse período. Por exemplo, quando transferimos um líquido de um recipiente A para um B mais largo e a criança imaginou que a quantidade de líquido diminuiu, porque o nível baixou, essa conduta da criança foi justificada por Piaget (1973) pela presença de um raciocínio sem reversibilidade.

Assim, falta à criança a noção de *reversibilidade* (de inversão ou reciprocidade) para sustentar as relações: mais baixo X mais largo=quantidade igual. Se ela compreender que o líquido colocado em um recipiente foi colocado novamente em outro, e conseqüentemente assumiu outra forma, a criança não teria dificuldades para correlacionar as duas formas. Esse fato, comum para um adulto, não seria comum para a criança, que se encontra nesse estágio de desenvolvimento, segundo Jesus (2005).

Percebemos então, para se formar essa noção e outras, supõe-se a necessidade de uma intervenção de relações lógicas construídas juntamente com a criança para que ela possa alcançar as operações lógicas matemáticas.

Ao se aproximar da idade escolar, a criança entra na fase de *descentração*, isto é, ela deixa de focar exclusivamente um objeto dentro do conjunto, na tentativa de contemplar todos os elementos ao mesmo tempo. Com esta mudança de enfoque, ela começa a operar com relações de conjunto (construir, quantificar e comparar coleções) e não mais com o elemento isolado. Isso favoreceu muito e, por essa razão, é meio caminho andado na direção dos conceitos.

No estágio *operacional-concreto* (dos sete aos onze anos de idade aproximadamente), a criança entra no mundo das quantificações. A noção de número não se deu de imediato, pois ela é construída paulatinamente e também pelo fato de ser bastante complexa⁶. Para que ela seja formada, a criança precisa antes conhecer o que seja um grupo.

⁶ O número não é um conceito isolado: o que é constituído no pensamento infantil é a sucessão dos números em um sistema organizado a partir das unidades adicionadas e concebidas em totalidades relacionadas entre si. (PIAGET 1975, p. 12).

Dentro da noção de grupo ou conjunto obtemos, fundamentalmente, a noção de complementaridade. Por esta razão, a criança elabora um número em função da sucessão natural do mesmo, ou seja, a criança só constrói o 4 depois de construir o 1, o 2 e o 3. Essa construção se faz, pressupondo uma relação de inclusão dos números anteriores, de classificação e de seriação.

O conceito do número 4, pois, se insere em uma seqüência, em que o último elemento inclui os anteriores. Antes do número 4, aparecem o 3, o 2 e 1. Sem esta seqüência, não teríamos o número 4. Em uma relação de inclusão, isto é, dos números anteriores participarem da seqüência, independente do que representam concretamente no mundo, um conjunto composto de 4 elementos tornam-se objetos matemáticos. Apesar disso, o número 4 continua singular na forma e plural na idéia.

A criança forma a noção de número por meio do exercício com os conjuntos. Como consequência da idéia de grupo ou de conjunto, a criança aprende a identificar as características individuais e coletivas presentes em cada elemento do grupo. Ao fazer isso, ela elabora classificações, com as quais organiza o mundo ao seu redor.

No último estágio, o *operacional-formal* (dos doze aos quinze anos), a criança supera a fase das classificações e torna-se capaz de re-classificar e descobrir combinações novas.

Com efeito, com o início da construção lógica, as relações de causa e efeito tornam-se instrumentos cognitivos decisivos para seu domínio do mundo.

Como podemos observar, a teoria de Jean Piaget por ser bastante complexa, não se reduz unicamente à idéia de *construção* do conhecimento. Normalmente, a criança para alcançar o estágio operacional-formal, precisa elaborar estruturas cognitivas, com as quais estabelece interações com o meio ambiente. O detalhamento e evolução das fases são muito importantes, para serem reduzidas a alguns lances isolados do processo.

Ao lermos a teoria de desenvolvimento de Jean Piaget, em busca dos estágios de maturação, não devemos imaginar que os estágios por ele elaborados sejam estanques e estáticos. Pelo contrário, eles são dinâmicos e plásticos.

Por ter sido apropriada por parte de um grande público, a teoria da aprendizagem e a teoria do desenvolvimento de Jean Piaget foram usadas de maneira inadequada. Sob a égide de um construtivismo liquidificado, mais parecido com uma panacéia da aprendizagem, do que desenvolvimento cognitivo, essas teorias produziram efeitos educacionais paralelos não esperados.

Esse mesmo fenômeno aconteceu com a recepção da teoria freudiana e marxista. Quando foram apropriadas pelo grande público, elas tiveram interpretações variadas, inclusive aquelas que não fazem jus a Sigmund Freud e a Karl Marx.

A pertinência da teoria piagetiana foi evidenciada por Ferreiro (1977) como modelo de análise na descrição dos fenômenos da aprendizagem da escrita e da leitura. Ela transferiu para a aprendizagem da leitura e da escrita o roteiro de desenvolvimento elaborado por Jean Piaget.

Se por um lado pensar que a lógica, o número, a causalidade, o tempo, todas as categorias da razão são construídas, por outro lado pensar que aprender a ler e a escrever o próprio nome, a somar, a dissociar, entre outras operações cognitivas, não seriam frutos da elaboração cognitiva, mas sim do ensino enquanto tal (KAMII, 1997).

Como exemplo, a criança ao interagir com a escrita na fase operatória pode fazer descoberta através da dissociação e inferir o resultado da alteração ou omissão de letras de uma palavra que já conhecia globalmente (FERREIRO, 1977).

O que Ferreiro (1977) fez, sem dúvida, foi apontar na aprendizagem da escrita, fases do processo do desenvolvimento. Se acreditarmos que as estruturas da aprendizagem da escrita correspondem às estruturas cognitivas e estas, por sua vez, possuem a gênese própria, conseqüentemente a aprendizagem da escrita não se reduzirá a uma aprendizagem de caráter restrito.

A aprendizagem da escrita pode ser considerada numa perspectiva mais ampla relacionada com o próprio desenvolvimento das estruturas matemáticas. O ponto de encontro das teorias de Jean Piaget e de Emília Ferreiro ancora-se na construção do conhecimento, seja do número/lógica, seja da escrita/leitura.

Diante de tais constatações, acreditamos que o ensino e a aprendizagem da escrita devam apoiar-se numa concepção construtivista dentro do processo da construção progressiva das estruturas operatórias nas atividades do sujeito. Essa concepção privilegia um espaço de interação, no qual a escrita gerara situações-problema que possibilitariam o desenvolvimento ou o aprimoramento das estruturas da inteligência.

Este seria um processo realmente educativo, pois, como afirma Piaget (1975, p. 73) “o ideal da educação, é antes de tudo, aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e a aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”.

Quanto à aprendizagem desses sistemas na alfabetização, parece-nos importante salientarmos a proposição de situações em que o agir da criança sobre a escrita viesse por em relações quantificáveis as partes e o todo que a contém.

Por essa razão, Emília Ferreiro ao tratar da aprendizagem da leitura e da escrita, elaborou uma coesa sequência de estágios, através de seus longos anos de observação e pesquisa sobre o desenvolvimento lingüístico infantil.

1.5 – Os Estágios da Aprendizagem da Escrita e da Leitura em Emília Ferreiro

Vigotski (2001) dizia que não se aprenderia ensinar a ler e a escrever enquanto não se descobrisse a pré-história da aprendizagem. O que Emília Ferreiro fez, foi descobrir essa aprendizagem e, no momento em que ela descobriu isso, tivemos algo que delineou o pensamento dos educadores. Pelo menos do pensamento de vanguarda.

Ferreiro (1994), ao seguir o modelo de Piaget (1967), criou a teoria do desenvolvimento da escrita e da leitura. Ela estabeleceu cinco estágios, pelos quais passa o (a) aprendiz, que são: *escritas fixas, diferenciadas, silábicas, silábico-alfabéticas e escritas alfabéticas*.

No primeiro estágio, o (a) aprendiz ainda não possuiu a noção de símbolo. Suas supostas letras foram mais para algo semelhante a desenhos ou ícones. No segundo estágio, algumas letras emergiram e ganharam estabilidade de forma, mas de maneira isolada. No terceiro, além das letras que já conquistou, ele chega à noção de sílaba. No quarto estágio, o aprendiz percebe a diferença entre letra e sílaba. No quinto e último estágio, ele pode chegar a dominar letra por letra do alfabeto.

A passagem pelos cinco estágios não significou que o (a) aprendiz adquiriu o domínio de todo o sistema. Ficaram ainda as questões ortográficas propriamente ditas. Por exemplo, os dígrafos que exigiram novas acomodações por parte da estrutura cognitiva até que sejam sedimentados como parte desse sistema de conhecimentos.

Também Curto (2000), tal como Ferreiro (1989), dedicou-se à pesquisa do pensamento infantil sobre a leitura e a escrita e identificou as seguintes etapas:

- 1 – Escritas fixas;
- 2 – Escritas Diferenciadas;
- 3 – Escritas Silábicas;
- 4 – Escritas Silábico-alfabéticas;
- 5 – Escritas Alfabéticas.

Ao compararmos os níveis de escrita propostos por Ferreiro (1989) e Curto (2000), entendemos as hipóteses de construção da escrita pela criança até chegar à forma da escrita alfabética. Um processo que podemos identificar nos estudos de Gelb (1962), sobre o desenvolvimento da escrita através da História.

Com o objetivo de compreendermos melhor a natureza dos diversos sistemas para chegar à forma da escrita alfabética, Gelb (1962) identifica as seguintes etapas evolutivas da história da escrita:

- 1 – Inexistência da escrita;
- 2 - Precursores da escrita: fase semasiográfica.
 - 2.1 – sistema pictográfico.
 - 2.2 – recursos de identificação mnemônica.
- 3 – .Escrita plena: fase fonográfica.
 - 3.1 – lexical-silábica.
 - 3.2 – silábica.
 - 3.3 – alfabética.

Gelb (1962) focalizou o desenvolvimento dos sistemas de escrita e as modificações internas nos próprios sistemas, até quando o homem passou a usar um símbolo para cada som, o que desencadeou a organização fonológica da língua, ou seja, a base para a escrita alfabética.

Se a intenção de Emília Ferreiro era elaborar uma teoria de aquisição/aprendizagem do sistema escrito, suas pretensões foram distorcidas. Os resultados de seu trabalho e a sua contribuição poderiam no máximo ser ou se tornarem fundamento e orientação das atividades de aquisição da leitura e da escrita. Mas uma elaboração teórica para a prática pedagógica certamente não estava na agenda de Emilia Ferreiro, conforme salientou Jesus (2005, p. 148).

Por ter tido uma recepção acadêmica equivocada nos meios educacionais, especialmente dentre aqueles que atuam com o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, seu trabalho que era notadamente sobre o desenvolvimento cognitivo, tendo como objeto a aprendizagem da escrita e da leitura, tornou-se um conjunto teórico para a prática pedagógica, sem que tivesse uma interface entre a teoria da aquisição/aprendizagem e a teoria de ensino.

Trinta anos depois da publicação, a teoria da Psicogênese da Escrita para explicar como as crianças se alfabetizavam, foi confundida por muitos educadores como um método de ensino e, envolvida na onda experimentalista herdada dos anos setenta.

Com efeito, a apropriação do conhecimento lingüístico pelo professor tornou-se um fator decisivo na aprendizagem da língua, pois auxiliará o tipo de intervenção do professor no ensino da leitura e da escrita. O que descartaria a visão simplista de que a remoção do método errado pelo certo resolveria o problema da alfabetização, sem uma análise crítica da situação educacional brasileira.

Dificuldades, tais como as convenções ortográficas, requerem elaborações mais complexas e mais demoradas. Por exemplo, o aprendiz ao perceber que ss, rr, sc, lh, qu, gu, nh, mesmo que sejam encontros de dois grafemas, funcionavam como um grafema, isto é, correspondiam a um fonema, inclusive com função distintiva. A hipótese inicial de que “Carro” não é “caro” se desfaz exatamente, porque o grafema digráfico (rr) é visualmente o dobro do grafema “R”.

Nessa aprendizagem ortográfica, os tipos de atitudes e concepções do professor em relação à linguagem escrita podem estandardizar a tentativa de escrita do aluno como erro ortográfico. Pois, se sua concepção foi de que a língua escrita como apenas transcrição da fala culta, possivelmente, ignorará a fala do aluno.

Pode-se entender que o professor tenha concebido a língua na forma escrita como mera representação da língua na forma falada, mas deixar de perceber esse momento novo, no qual a língua na forma escrita é vista como uma nova forma de representação simbólica dos conceitos existentes, tornou-se algo inevitável. A própria Emília Ferreiro tem insistido nessa mudança radical de rumos.

1.6 – Uma Experiência com o Método Psicogenético

Freitag (1990) descreveu uma experiência de alfabetização realizada em Brasília, digna de nota: dois grupos de alunos alfabetizando foram organizados, utilizando-se dois aspectos pedagógicos, sendo que um grupo foi alfabetizado dentro dos procedimentos clássicos (com o uso do livro didático) e outro grupo foi alfabetizado dentro dos procedimentos psicogenéticos (sem adoção de livro algum).

À primeira vista teve-se a impressão de que o método psicogenético foi muito mais produtivo, por ser inovador, mais voltado para o alfabetizando e mais criativo. Mas aí se encontrou o engano. O resultado da avaliação final, dependente do processo de avaliação vivido, foi favorável ao chamado método tradicional.

Apenas uma criança de um grupo de dez crianças foi reprovada no método tradicional; já no método psicogenético, sete de dez crianças foram reprovadas. De acordo com Freitag (1990) o fracasso do trabalho psicogenético não foi tão simples de ser analisado.

Diante de tais resultados, Freitag (1990) percebeu que a escola estava pronta e era experiente com o método tradicional; possuía material didático, estrutura física, professores treinados, tradição pedagógica, entre outros fatores. Com o método psicogenético nada transcorreu igual. Faltou treinamento para os professores para utilizar o novo método, material didático adequado e por último, a escola não possuía experiência e estrutura para apoiar o ensino e a aprendizagem de acordo do novo método.

Em síntese, o programa tradicional dependeu menos do professor do que o programa experimental e revelou-se mais “apropriado” para um contexto escolar caracterizado pela alta rotatividade e pelo absenteísmo do professor.

Outra questão ressaltada por Freitag (1990), no decorrer do estudo, foi o processo de avaliação numa vertente psicogenética, no sentido de guardar coerência com o princípio do erro construtivo ao lado de uma prática de correção das respostas certas e erradas do aluno.

Para autora, um sistema avaliativo no método psicogenético vem acompanhado de pareceres descritivos, mediante a exploração do material e a representação gráfica das relações apreendidas pelo aluno, o que requer uma postura totalmente diferente à do método tradicional.

Freitag (1991, p. 10) situou o fracasso com o método piagetiano decorrente de concepções ainda vigentes, quando não reducionistas e equivocadas na recepção das idéias piagetianas no meio educacional:

A despeito de sua trajetória como vimos, biólogo, por formação acadêmica, psicólogo e epistemólogo por força de suas pesquisas posteriores, ainda hoje, Piaget é confundido no Brasil, pelo que nunca foi, pedagogo. Alguns pedagogos chegaram a falar em um método piagetiano de educação, que nunca existiu.

A hipótese de nossa pesquisa, de certo modo, coincide com os fatos descritos por Bárbara Freitag em Brasília. Ao adotar como instrumento pedagógico o trabalho de Emília Ferreiro, escolas e alfabetizadores trocaram o sol pela lua, mesmo sendo os dois elementos diversos no cosmos.

A falta de compreensão teórica, quando não o entendimento equivocado dos objetivos e dos fundamentos teóricos do chamado “método psicogenético”⁷, não permitiu que os frutos da nova experiência pudessem amadurecer e ser colhidos.

O problema que interessou a Jean Piaget foi o processo de construção do conhecimento e da passagem dos níveis mais elementares para os mais abstratos. A reformulação das questões implicava na escolha de um método adequado para isso: o método psicogenético, porque, “o que Piaget procurava era explicar a gênese das estruturas cognitivas, o que equivaleu a dizer a constituição do sujeito epistêmico” (FREITAG, 1991, p.10).

Se por um lado, a questão aqui focada por essa pesquisa é de natureza epistemológica, por outro lado, as questões metodológicas necessárias como condições para realizar essa mesma pesquisa também implica nas possibilidades de explicitação dessa mesma natureza epistemológica.

Colaboraram para a realização dessa pesquisa professores alfabetizadores da Rede Municipal de Uberlândia. Procurou-se reunir material informativo, capaz de permitir reflexões sobre o fenômeno da recepção equivocada do trabalho de Emília Ferreiro, se não no Brasil, pelo menos na cidade Uberlândia.

Até aqui, o que foi feito, procurou mostrar que Ferreiro (2002a; 2003b) trouxe contribuições importantíssimas para a alfabetização, as quais, entretanto, devido aos problemas de recepção da primeira abordagem de Emília Ferreiro, continuaram despercebidas pela academia e pela escola.

Ferreiro (2001a; 2001b) não está mais ocupada com o desenvolvimento e estágios da aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa nova fase, a autora portenha está mais preocupada com a natureza da escrita, enquanto um sistema simbólico visual.

Para aqueles que receberam a teoria de Emília Ferreiro a partir do viés do construtivismo que contém uma teoria de ensino, depois de tanto tempo ainda digerindo suas dissonâncias cognitivas, não ler a última Emília Ferreiro é uma pena histórica. Mas esses equívocos também acontecem com os esclarecidos na academia.

⁷ De modo geral, o termo foi empregado por Freitag para descrever a pedagogia criada a partir das teorias e pesquisas piagetianas. O que significou que o processo pedagógico modifica-se sucessivamente, de acordo com o estágio de desenvolvimento mental (psicogênese). O nível mental da criança é que determina como o professor pode apresentar as situações didáticas (FREITAG, 1990, p. 95).

CAPÍTULO 2

ANOTAÇÕES METODOLÓGICAS

2.1 – Natureza da pesquisa

Esta é uma pesquisa com enfoque qualitativista e interpretativista, cujos dados foram colhidos de fontes de natureza bibliográfica e de uma população de professores-alfabetizadores na rede municipal de ensino de Uberlândia.

Dessa forma, buscamos analisar e compreender o sentido das ações, continuamente, produzidas pelos professores nas suas práticas cotidianas, que perpassaram as concepções sobre o fenômeno da escrita.

Em outras palavras, enquanto as ações são descritas, são também dotadas de significados e sentidos, por meio de processos pelos quais são relatadas, e, como resultado, apontam a constituição de uma realidade que exprime uma visão de homem, sociedade e de educação.

Nas entrevistas e questionários os professores alfabetizadores puderam expressar suas impressões pessoais do que representou a aprendizagem da escrita e da leitura, tendo como pano de fundo a teoria de Emília Ferreiro. Após a descrição das concepções percebidas pela pesquisadora, procedemos à análise e interpretação dos dados colhidos.

2.2 – Contexto da pesquisa: as escolas e os professores

A pesquisa em questão foi realizada em dois contextos de situação. Primeiramente, em 54 (cinquenta e quatro) escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia com atendimento a crianças de quatro a cinco anos. Esta primeira etapa ocorreu no período de outubro a dezembro de 2006, quando foram aplicados os questionários aos professores (Anexo I).

Atualmente, as escolas foram diferenciadas por uma nomenclatura específica: 32 (trinta e duas) escolas foram denominadas de Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIS, 04 (quatro) foram denominadas de Escolas Municipais de Alfabetização - EMAS, 03 (três) identificadas como Escolas Municipais de Ensino Fundamental que atendiam também alunos da educação infantil, todas estas localizadas na zona urbana.

As outras foram caracterizadas assim: 03 (três) Escolas Municipais de Educação Infantil e 06 (seis) Unidades de Desenvolvimento Integral – UDIS, essas localizadas na zona rural.

Dos 545 (quinhentos e quarenta e cinco) professores inscritos nessa modalidade de ensino, obtivemos a colaboração de 312 (trezentos e doze) professores que responderam os questionários.

No início da pesquisa pensamos que uma coleta maior de dados com um número maior de participantes possibilitaria averiguar o uso da teoria de Emília Ferreiro pelos professores da rede municipal de ensino. Mas, devido aos dados obtidos nos questionários, houve a necessidade de estabelecermos uma outra coleta de dados para complementar os já coletados, assim, foram realizadas algumas entrevistas, que envolveu duas escolas e os professores (Anexo II).

Nessa segunda etapa, a escolha do campo empírico recaiu sobre essas duas escolas que atenderam ao critério de escolas mais antigas da rede municipal. Uma delas com atendimento exclusivo a crianças de quatro a seis anos de idade, e, a outra com atendimento simultâneo de Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, ambas localizadas na zona urbana, sendo que a primeira escola está localizada no centro da cidade e a segunda na periferia.

Dentre os dezessete professores que lecionavam nas turmas de Educação Infantil dessas duas escolas, quatro professores dispuseram como sujeitos do estudo, que foram designados por P. 1, P. 2, P. 3 e P. 4.

Os critérios estabelecidos para a seleção dos entrevistados foram: tempo maior de experiência nas turmas de alfabetização da educação infantil e disponibilidade para a pesquisa.

As entrevistas foram realizadas nos meses de dezembro de 2006 e fevereiro do ano de 2007.

2.3 – Perfil dos participantes

Conforme o quadro informativo cedido pela Secretaria Municipal de Educação em 2007, obtivemos o perfil do nível de escolaridade dos professores.

Constatamos que a maioria dos professores da Educação Infantil concluiu graduação no ensino superior. O restante, cerca de quarenta e dois por cento (42%) ainda não possuía essa graduação.

ESCOLARIDADE	HABILITAÇÃO	QUANTIDADE	TOTAL
Ensino Médio	Magistério	02	02
Superior Completo	Matemática	01	520
	Educação Artística	01	
	Letras	22	
	Geografia	02	
	Pedagogia	494	
Superior Incompleto	Letras	07	23
	Pedagogia	16	
	TOTAL	545	545

Quadro 1 - Relatório de Escolaridade dos Professores da Educação Infantil da S.M.E. – servidores efetivos.

Fonte: Assessoria de Recursos Humanos da S.M.E. – ARH/SME.

Quanto ao tempo de serviço na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, ficou constatado que a maioria dos professores possuíam um tempo entre dez a quinze anos de serviços no magistério.

Quanto aos professores entrevistados, os quais também responderam os questionários, optamos por realizar uma melhor caracterização de suas escolaridades. Foram eles:

- P. 1 – Graduiu-se em Pedagogia no ano de 2000. Seu tempo de serviço: 15 anos; exerce dupla jornada de trabalho na escola.
- P. 2 – Graduiu-se em Letras no ano de 1998. Seu tempo de serviço: 11 anos; exerce dupla jornada de trabalho na escola.

- P. 3 – Graduiu-se em Pedagogia no ano de 2000. Seu tempo de serviço: 13 anos; exerce uma jornada de trabalho na escola.
- P. 4 – Graduação em curso na Pedagogia (possível conclusão do curso no ano de 2009). Seu tempo de serviço: 10 anos; exerce dupla jornada de trabalho na escola.

Os dados informativos apontaram que o tempo de serviço desses professores foi maior que o tempo de finalização do curso de graduação. O que nos indicou que a prática profissional sobrepôs a formação acadêmica, com indícios da regularidade de um raciocínio prático, de um saber comum, que delineou as concepções sobre o ato de alfabetizar.

2.4 – Perfil da pesquisadora

A pesquisadora graduou-se em Letras, professora na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia desde 1985, onde trabalhou com a alfabetização nas pré-escolas e séries iniciais do Ensino Fundamental. Fez especialização em Linguística Aplicada, em que abordou o tema “Alfabetização nas séries iniciais; caminhos e descaminhos”, com o objetivo de problematizar a escrita na sala de aula e a questão da repetência de alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Como uma das coordenadoras dos cursos de formação continuada para os professores de educação infantil, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – CEMEPE, no período de 2000 a 2004, auxiliou na elaboração das diretrizes curriculares da educação infantil.

Atualmente, tornou-se sindicalista com o intuito de colaborar com a melhoria das condições de trabalho do professor.

2.5. – Coleta de dados e instrumentos de pesquisa

Para a obtenção do *corpus* desta pesquisa, foram utilizados dois instrumentais: um questionário e uma entrevista gravada em áudio, aplicados aos professores no final do segundo semestre do ano de 2006 e no ano de 2007.

A aplicação do questionário (Anexo I) destinou-se aos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

Os questionários contaram com dez questões apresentadas em forma de perguntas “abertas” e “fechadas”, com intenção de observarmos as idéias do professor sobre a escrita e o conhecimento ou não dos estudos de Emília Ferreiro.

Foram distribuídos 545(quinhentos e quarenta e cinco) questionários, dos quais foram respondidos 312 (trezentos e doze). Organizarmos os dados dos questionários da seguinte maneira: as respostas foram agrupadas em categorias sob margem de frequência e aparentemente por semelhanças e/ou diferenças para análise.

Com base nas respostas dos questionários fez-se a tabulação dos dados apresentada no quadro abaixo:

FREQÜÊNCIA OBSERVADA DE OCORRÊNCIA DE CADA CATEGORIA DE RESPOSTA E SUAS RESPECTIVAS PORCENTAGENS

CARACTERIZAÇÃO DA ESCRITA	NÚMERO	PORCENTAGEM
Código	209	67,0
Sistema	095	30,4
Ortografia arbitrária	192	61,5
Representa a fala	271	87,0
Representa conceitos	84	27,0
Signo lingüístico	086	27,6
Aprendizagem por descoberta	209	67,0
Aprendizagem por recepção	81	26,0
Aprendizagem complexa	123	39,4
Equivalência de fonemas e grafemas	212	68,0

Quadro2: desenvolvimento da escrita.

Uma questão verificada nos questionários referiu-se ao uso das formas *sim* e *não* nas respostas, o que o possibilitou-nos o agrupamento e a tabulação dos tópicos apresentados nas perguntas da categoria maior, que consideramos a escrita. Mas, por outro lado revelou-nos a dificuldade dos professores em verbalizar os conceitos apresentados em cada questão. Em função disso, realizamos, posteriormente, quatro entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio, com quatro professoras.

A entrevista teve como suporte um fragmento de um texto extraído do Relatório do Grupo de Trabalho: Alfabetização Infantil (CODEP, MEC, 2003, p. 120), criado pela

Comissão de Educação da Câmara Federal dos Deputados que abordava as teorias e práticas de alfabetização no Brasil:

O construtivismo é uma convergência de três influências, a Psicologia Genética, a teoria sócio-interacionista e as explicações das atividades significativas (...). As contribuições referem-se ao conhecimento da atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento. É antes de tudo uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica, portanto a abordagem construtivista integra num único esquema explicativo: questões relacionadas ao desenvolvimento individual, à construção de conhecimentos e à interação social.

O tema da entrevista foi dado por nós, pois pretendíamos verificar o conhecimento prévio dos professores sobre o assunto e a possível contribuição do construtivismo no ensino, bem como as opiniões em relação ao ensino da língua escrita, a partir das práticas de alfabetização relatadas até o momento da pesquisa.

Na entrevista abordamos, além das questões relatadas, as seguintes perguntas:

- Se você fosse ensinar alguém a ler e escrever, o que você ensinaria?
- Com suas palavras, o que você acha que acontece dentro da mente de uma pessoa quando ela está escrevendo ou lendo?
- Para você há diferença entre escrever uma palavra e ler uma palavra?

Tais perguntas foram direcionadas aos professores, a fim de alcançarmos os objetivos gerais do estudo e o direcionamento metodológico da pesquisa, isto é, a complexidade do sistema de escrita e a ação de aprendizagem via processo pedagógico.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A leitura atenta de Ferreiro (1988; 1989a; 1989b; 2001a; 2001b, 2002; 2003; dentre outros textos), mostrou-nos que sua preocupação dominante tem sido o desenvolvimento cognitivo e lingüístico do alfabetizando, ou mais precisamente, do alfabetizar-se.

Por estar implícita em seu trabalho a aprendizagem como um fenômeno preponderantemente cognitivo, poder-se-ia inferir daí uma teoria de ensino, segundo a qual seria tarefa do ensino criar as condições necessárias para que o aprendiz pudesse se apropriar das estruturas do conhecimento escolhidas como conteúdo do programa ou da disciplina formal/informal de alfabetização.

Além disso, o conceito de escrita, implícito ou subtendido por Emília Ferreiro, divergiu muito daqueles que precederam sua teoria sobre sistema escrito. Por exemplo, ela discordou de Saussure (1967) e de Bloomfield (1961), para quem a escrita se reduzia a uma representação dos conceitos dentro da linguagem.

Ferreiro (2000a; 2001b) não deixou dúvida de que, no seu entendimento, o sistema da escrita não era uma mera representação do sistema da fala. Ao contrário, refere-se a uma nova forma de representação dos conceitos dentro da linguagem.

Os dados empíricos, presentes nas respostas dos questionários respondidos pelos alfabetizadores, permitiram conjecturarmos que a teoria de Emília Ferreiro foi recebida como produto novo, mas embalado em recipientes velhos. A análise dos dados, a seguir, procurou focar esse problema.

De um total de 312 questionários respondidos, 209 (67%) responderam que a escrita é um código, o que implicou em um equívoco sobre a natureza do sistema escrito. É notório que o sistema grafemático seja substancialmente simbólico, portanto convencional.

Reduzir o sistema de escrita, entretanto, a um código seria um sacrifício de racionalidade, pois o código MORSE, por exemplo, só funciona, porque é interpretado dentro da língua natural. O código puro, neste sentido, somente veicularia sentido dentro de outro sistema convencional. Já a escrita, assim como a fala, consistem em representações sistêmicas

e independentes do sistema de conceitos da língua. Tanto a fala como a escrita, são auto-suficientes como representações simbólico-convencionais.

Podemos confirmar essa concepção problemática sobre o sistema escrito, com 271 (87%) dos participantes /colaboradores, que responderam que a escrita é uma representação da fala. Sabe-se, entretanto, que um leitor fluente, enquanto lê, não converte escrita em fala, para entender o conteúdo do texto que lê.

Jesus (2003, p. 241) descreveu este tipo de visão decorrente de um equívoco conceitual:

(...) definir a escrita como representação da fala tira da primeira toda a sua força funcional, pois como sistema simbólico visual e alternativo, representante dos conceitos, a escrita não substitui o sistema falado, mas desempenha o mesmo papel de representação dos próprios conceitos. Considerar a escrita uma representação da fala, é deixar de ver o sistema simbólico escrito como algo autônomo e hierarquicamente até mais estável.

Na alfabetização, equivalências são feitas entre sistema falado e sistema escrito, dentre os quais são guardadas as devidas ressalvas, de tal modo que os dois sistemas tornam-se acesso ao sistema conceitual. Entende-se também que o acesso original aos conceitos pertence ao sistema simbólico falado, mas pelas equivalências estabelecidas na alfabetização, o sistema escrito recebe delegação para representar diretamente o sistema conceitual.

Em objeção também à redução da escrita à noção de código, Ferreiro (1987) argumentou que o caráter simbólico da escrita foi posto em jogo, quando a criança desenvolvia seu sistema de escrita, não somente pelo domínio de habilidades motoras, mas pelo uso de símbolos que começaram a “dizer algo”, a ter um significado. A partir de inferências e hipóteses elaboradas pela criança que se objetivaram cada vez mais à apreensão e compreensão do nosso sistema alfabético.

Por exemplo, quando escrevemos a palavra “CASA”, estamos representando o que falamos, quando a casa está desenhada imediatamente nos vem a imagem real dela. Para que o desenvolvimento da linguagem escrita tornar-se estável e independente do número de elementos anotados, deve-se desenvolver este signo, e a memória ganhará um poderoso instrumento, que tornará a escrita objetiva. Assim, a criança aos poucos vai perceber que cada palavra tem seu ritmo próprio e que deve ser refletivo antes de ser registrado, e estará apta a refletir não apenas o ritmo externo das palavras, mas também marcar seu conteúdo, e, dessa forma, o signo começa a ter significado.

Neste ponto, para a criança chegar a uma escrita objetiva, implicaria conhecer, progressivamente, as diversas características do sistema de escrita, desde a natureza alfabética (não silábica) da escrita, até as restrições léxicas, semânticas e sintáticas no ato de escrever. E também, pensar a escrita como um sistema em construção não perfeitamente coerente (FERREIRO, 2001).

No entanto, a ênfase na representação da escrita apoiada na fala, foi evidenciada nas respostas dadas na entrevista, por P1 e P2:

Excerto 01:

P1 – [...] eu acho que a gente tem que falar para a criança que tudo que fala, que escreve.

P2 – [...] a criança, ela escreve, ou a pessoa, ela escreve o que fala! É da forma popular, né?

Esse tipo de constituição da escrita, descrita pelas professoras, se faz por uma simples associação entre o escrito e o oral que dissociaria o caráter processual e complexo que mantém o sistema de escrita.

Quer dizer, a visão da escrita a uma representação da fala, traz-nos o problema da relação que a representação designa. Pois o problema estaria em como analisar o objeto-escrita, que propriedades e relações reconhecidas a serem colocadas na representação.

Outra questão a ser elucidada pelo professor seria entender a escrita como sistema de representação, com pontos, traços, marcas e suas devidas restrições. A compreensão da escrita como um sistema de marcas e não de unidades isoladas, e que tal sistema, enquanto a escrita, não é um código, mas um sistema de representação.

Outro aspecto dessa questão da representação seria o termo “representação” que não consiste de um conceito simples. No campo da teoria do conhecimento pode ser entendido como uma representação mental do objeto. Mas o que seria essa representação, que não foi inteligível ao professor?

Todavia, entende-se por representação como uma maneira de encontrar a um objeto a sua representação e à sua representação um signo (VIGOTSKY, 2001). O quer dizer que há uma imagem do objeto a qual será representada pelo signo.

Quanto à questão de ser um objeto mental, seria o desdobramento do real no seu equivalente simbólico, o que implicaria uma função semiótica, isto é, representar o ser da

coisa, suas características, além de entendermos essa função como a de substituir uma coisa por outra.

Vimos então, a problemática de compreender a concepção da escrita como signo, a qual foi apontada por 95 (noventa e cinco) professores que responderam os questionários, ou seja, 30,4%. O que nos pareceu uma visão associada mais a imagem do que ao signo.

Desse modo, a implicação de uma visão codificadora sobre o sistema de escrita instaurou alguns equívocos⁸ de compreensão, segundo comentou Ferreiro (2002, p. 154):

Por isso, os alfabetizados (não-lingüístas) estão condenados a supor que falam como escrevem, porque a escrita gera uma falsa consciência da fala. A representação escrita reverte sobre a consciência do oral. A realidade psicológica da língua é a sua representação escrita.

Ou seja, a suposição de que se fala como se escreve, faz-se inscrever uma visão reducionista da escrita. A partir dessa visão decorrem outros problemas no entendimento do professor sobre o processo de escrita.

Como por exemplo, o problema conceitual resultante da compreensão da natureza ortográfica do nosso sistema alfabético, com relação à pergunta: A ortografia é arbitrária? Sim ou não? Por quê?

Excerto 02:

P1 – É arbitrária, pois as regras não são decididas pela escrita.

P2 – Às vezes falamos de um jeito e escrevemos de outro.

P3 – Sim. Ela é arbitrária, porque a definição das regras irá convencionar a escrita. É a ortografia. É decidida por poucas pessoas.

P4 – Não, pois do momento em que a criança conhece todo o alfabeto é necessário que ela faça uso da escrita.

Considerando que a ortografia foi posta posterior ao surgimento da escrita, em todas línguas naturais, a ortografia envolve três coisas: as correspondências letras/som, a acentuação e a segmentação das palavras no texto.

⁸ Os equívocos aqui abordados foram caracterizados pelo processo gerado por uma insuficiência de elementos e/ou conhecimentos no aspecto conceitual. Oriundos dos esquemas de assimilação já ativados pelas verbalizações dos professores, e sua regulação implicariam numa ação reflexiva da fala dita ou escrita.

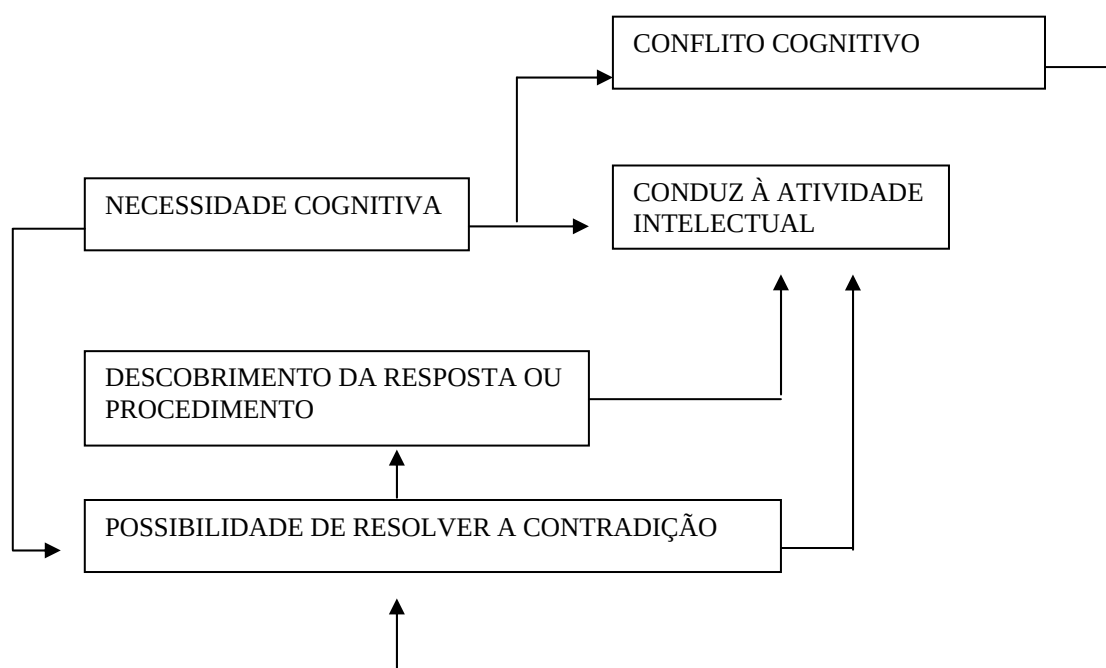
Na fase de alfabetização, a percepção da relação entre a maneira de como se escreve não é tão exata. Por isso, apresentarmos a diferença entre as modalidades oral e escrita não se restringe a superar a idéia de que se escreve tal como se pronuncia. Implicaria também saber que os textos escritos têm características sintáticas, estilísticas, de formalidade maior ou menor, diferente dos textos da conversação cotidiana (CAGLIARI, 1989).

Então, a partir do momento que a criança tem alcançado uma hipótese alfabética, de colocar uma letra para cada som que pronuncia, mesmo que não escreva corretamente, vai estar à mercê da ortografia.

Convém salientarmos que notamos uma compreensão não muito clara da palavra “arbitrária” como pudemos observar nas respostas de P1 e P4, que acarretou em contradições.

Para Piaget (1975), a solução desse problema implicaria em uma procura organizada de correções factíveis pela associação de um conhecimento com outro posto pelo sujeito.

Com base nos estudos de Flavell (1977), a contradição, na psicologia cognitiva, enquanto uma situação – problema, possui uma estrutura que pode ser esquematizada da seguinte forma:



As estratégias de organizar o pensamento, de dirigi-lo à compreensão consiste em uma necessidade cognitiva do sujeito, instaurada por um conflito cognitivo, na busca de respostas

ao que foi indagado. O que conduziria ao processamento da atividade cognitiva do sujeito e uma potencialização do seu processo de aprender.

Nessa perspectiva, para Flavell (1977), ao definirmos a contradição posta pelo sujeito, refletida entre o conhecido e o não conhecido, determinamos procedimentos adequados para a resolução do problema apresentado pelas ações passadas e presentes desse sujeito.

Contudo, com relação à ortografia, o seu papel deve ser considerado na alfabetização. Principalmente, quando se identifica na visão do professor a questão do erro ortográfico:

Excerto 03:

P1 – Agora, no início [da alfabetização], se a professora tivesse disponibilidade de ficar ofere... [oferecendo], com aquele aluno... esse ou não... [aquele conhecimento] e falar que a escrita é tudo aquilo que a gente fala! Vai ser muito fácil. Agora, jamais a gente pode repreender, quando a criança está escrevendo e errou, que tem que arrumar aquilo lá! Tá errado! Não. Cê [você] vai questionando as letras. E porque tudo aquilo que ela fala, a gente pode escrever. O que eu falo pros meus meninos: - Tia, não vou errar não/ não vou errar não! Porque eu tô aqui é pra te ajudar. Eu vou questionando com a criança é::dependendo da frase, né? Do texto. Do que eu vou falar. A criança, geralmente, vai temer, mas se você tiver aquela/aquela confiança de que tudo aquilo que você fala e escreve e, se você errar a gente vai tentar acertar, fica mais fácil pra criança aprender a ler e escrever.

Neste excerto, o “erro” foi caracterizado como erro construtivo por meio de tentativas da criança em apropriar-se da escrita, de acordo com a teoria psicogenética. Nesse sentido, a ortografia seria assimilada à medida que a criança escreve, e, paulatinamente, ela começaria a entender as regras que organizaram o sistema de escrita.

Assim, percebemos em P1, um contraponto ao excesso de rigor com os erros ortográficos na fase inicial da alfabetização, quando incentiva a criança a escrever sem medo de errar.

Podemos verificar, que a contribuição da visão do “erro” na vertente psicogenética, no que se refere à tentativa de escrita, foi muito importante para a alfabetização. Mas ainda observamos algumas interpretações equivocadas no campo da teoria psicogenética, que tem acarretado outras formas de reducionismo, além do que já foi citado.

Isso se verificou na concepção dos professores entrevistados sobre o construtivismo como um método de ensino, quando lhes perguntamos o que seria ensinar a ler.

Excerto 04:

P3 – As duas coisas acontecem ao mesmo tempo [a professora referiu-se à decodificação e interpretação dos signos]. É porque pode acontecer pra ela [na visão do professor] a alfabetização, em que a criança apenas decodifica os códigos, né? É por:....eu acredito que esta decodificação ela é mais perceptível quando ela [a criança] aprende mais numa... vamos dizer, numa metodologia mais tradicional.Quando você trabalha numa metodologia mais construtivista, a criança vai já, no decorrer do/do desenvolvimento dela, ela vai fazendo essa decodificação e a interpretação do texto em si.

P4 – (...) Porque sem a silabação, a criança não consegue assimilar as palavras como um todo, porque aquela história, o construtivismo, você pega o todo e vai para as partes. Não, a gente tem que trabalhar mesmo [a silabação]. Tendo um tema gerador, mas desenvolvendo a família silábica daquele tema.

Uma confusão do construtivismo como proposta metodológica de alfabetização do que uma referência ao processo de aprendizagem (PIAGET, 1976).

Soares (1990) discutiu as falsas inferências a respeito do construtivismo a partir de duas teorias de conhecimento. A primeira seria a empirista, que parte do princípio que o conhecimento está fora do sujeito e o ambiente como elemento de consolidação do aprendizado.

A segunda vertente epistemológica trata a aprendizagem como um processo de dentro para fora. Foi o que detectamos na fala de P1:

Excerto 05:

P1 – A gente trabalha na linha da construção [do conhecimento] da criança (...) Pra gente deixar a criança mais livre, pra tirar tudo de dentro pra fora.

No entanto, o construtivismo refere-se à tentativa de síntese das duas vertentes, no sentido dialético. Trata-se do conhecimento construído pela ação do sujeito. E o ambiente, um elemento importante nesse processo.

Como toda teoria tem seu método, no que concerne à alfabetização, cabe à Educação produzir o seu. Pois, se para alfabetizar existem objetivos a serem alcançados, para isso tem de derivar um método.

Se o fulcro de toda essa confusão sobre o construtivismo foi essencialmente, ao identificá-lo como método, e não necessariamente como um enfoque teórico. Pudemos verificar isso no discurso de P4: “(...) você pega o todo e vai para as partes”. Ademais, notamos uma maneira de P4 caracterizar e associar o construtivismo ao método analítico, ou mesmo quando se segue um tema-gerador ou trabalha com palavra-chave, como propôs Paulo Freire na alfabetização de Jovens e Adultos, na década de 1960.

Portanto, uma apropriação distorcida, explicada aqui por Ferreiro (2002, p. 59):

Aqueles que não entendiam o que estávamos fazendo nos acusaram de estar contra os métodos; outros achavam que estávamos inventando um método novo, outros achavam que estávamos inventando um método novo que, por inconfessáveis razões, não queríamos batizar com seu verdadeiro nome. O que sim estávamos inventando eram novas perguntas, para as quais as crianças deram respostas tão originais que bastou apenas amplificar bastante a voz delas para sacudir o modorrento pensamento escolar e tirá-lo dos bolorentos armários da discussão metodológica.

De fato, muitos professores também viram no trabalho de Emília Ferreiro não apenas uma pesquisa acadêmica, mas uma linha metodológica de alfabetização, apesar dos protestos da autora.

Um problema resultante da má interpretação do construtivismo bem como da obra da psicogênese da escrita, que foi reduzida à identificação dos níveis conceituais.

Excerto 06:

P1 - [...] Logo quando eu entrei na Prefeitura, nós tivemos que ler a psicogênese, né? De Emília Ferreiro. Eu sou daquela época mesmo. Assim, a gente lê assim, alguns artigos de revista, de coisa rápida, né?

P2 – [...] quando eu estava lendo sobre Emília Ferreiro, ela coloca a questão dos níveis, né? De desenvolvimento que a criança passa, né?

P3 – [...] De encontro com o pensamento de Emília Ferreiro, ela coloca a questão dos níveis, né?

P4: - A valorização de tudo o que a criança faz.

A respeito dos níveis conceituais da escrita, identificamos um mal entendido no modo de periodizar o nível pré-silábico, como expressou P3:

Excerto 07:

P3 – Se ela [a criança] tá no nível pré-silábico, ela nunca foi à escola. Ela pode fazer garatujas, né? Representar. É a forma que ela manifesta mesmo o conhecimento dela. E na medida que ela vai tendo conhecimento com/com as letras, com os signos, né? O alfabeto. Ela já vai manifestando os níveis que ela tá passando pra chegar até o nível alfabético.

Para Ferreiro (2001a; p. 97) há um mal entendido sobre o nível pré-silábico, uma vez que “as primeiras tentativas da criança não deviam ser vistas como rabiscos, mas uma espécie de escrita”, por existir uma atitude analítica, uma organização parcial dos caracteres neste período, que normalmente, precede o nível silábico.

Outro ponto a ser esclarecido no dizer de P3 foi que a escrita está posta antes da entrada da criança na escola, independentemente de a criança encontrar-se ou não no estágio pré-silábico.

Porque se pensarmos que “a escrita é uma análise lingüística com diversos graus de consciência” (HAGEGE, apud FERREIRO, 2003, p. 75), a escrita pré-silábica seria um desses graus de consciência que estabelecerá uma ponte esquemática com outro nível subsequente ou mais avançado como o nível alfabético. Em consonância com essa visão, os níveis de escrita estariam dependentes do desenvolvimento cognitivo e do acesso ao conhecimento da própria escrita, como percebemos na fala de P2:

Excerto 08:

P2 - Cada criança tem sua maturidade, tem seu tempo... e seu desenvolvimento, de acordo com o que a criança vê em casa, como que ela vê isso na escola, na rua. Então, a gente tem que pegar tudo isso, né? E aproveitar da criança e trabalhar em cima dessas questões.

Em outras palavras, cada aprendiz tem sua maneira de aprender, segundo suas próprias especificidades. A criança então, precisa de um espaço próprio e de condições favoráveis para poder (re) construir seus conhecimentos na escola. Mas precisa também que o professor a ajude, quando necessário, explicando a ela o que ela já sabe, o que fez nas suas tentativas de aprendizagem, e o que precisa fazer e como, para dar um passo à frente (VIGOTSKI, 1991). No processo de aprendizagem, que se configuram as zonas de desenvolvimento, como a zona de desenvolvimento proximal, criadas por Lev Vigotski, instaura-se a interação do adulto no aprendizado da criança. Isso pode ser observado em situações do cotidiano escolar, como relatou P4:

Excerto 09:

P4 – Bom... Ela [a criança] está em transformação, algumas crianças, a gente vê que está assimilando o que está ensinado e outras se percebe que está havendo conflitos em seu interior.

Vimos até o momento o quê os professores conseguiram apreender da Psicogênese da língua escrita, seja pelo conhecimento do conflito cognitivo, as hipóteses conceituais e os erros construtivos frente ao processo de desenvolvimento da escrita. Algumas dessas concepções, ancoradas, sobretudo em Piaget (1975), evidenciaram a relação do sujeito epistêmico – o alfabetizando, por exemplo – com o objeto do conhecimento – **a língua escrita** – a transformação desse objeto pela **assimilação**, com base nos conhecimentos prévios do alfabetizando ou pelo ensino formal.

Percebemos também dentre as contribuições da psicogênese, o entendimento do processo ensino e aprendizagem, que refuta o ato de “depositar” conhecimentos em “mentes vazias” (Locke), de acordo com a interpretação sobre a prática de ensino de P1.

Excerto 10:

P1 - [o conhecimento] é construído. A gente não pega uma criança assim... vazia né? Cada criança se instrui. Você começa a fazer a rodinha, começa... a criança vai contar a história de vida dela. Onde ela mora? Com quem que ela mora? Então aquilo [que a criança conhece] a gente... pra nós é uma bagagem muito importante.

Poder-se-ia argumentar que a apropriação do conhecimento envolve operações cognitivas, isto é, também um processo intersubjetivo, que auxilia na significação da construção da escrita. Ou seja, os professores reconhecem o aspecto também cognitivo nesse processo da escrita, como apresentou P1:

Excerto 11:

P1- construir com a criança, o que ela tá pensando ali, daquela figura, ou daquele texto, eu acho...

P3-- Bom. Acon:... é:... eu acredito que acontece o que vai ocorrendo... conexões! ((risos)). Interligações que vai fazendo ab...(abstrções) ela:... é::: relacionar, correlacionar com outros assuntos, com experiências anteriores. Que vai fazendo dar sentido ao texto lido.

P4 - Bom...Ela (a criança) está em transformação, algumas crianças, a gente vê que está assimilando em que está sendo ensinado e outras “percebe-se” que está havendo conflitos em seu interior.

No entanto, percebemos o professor a advogar práticas construtivistas e ao mesmo tempo respalda-las em métodos silábicos que podem desviar, desconsiderar a compreensão do processo de desenvolvimento da criança frente a escrita:

Excerto 12:

P1 – A gente geralmente trabalha com o nome da criança, a família [silábica] e daí a gente vai mostrando...as LETRAS, né? O alfabeto. Mas em cima da criança [da realidade]... do nome da criança, da identidade dela.

P2 – (...) Então, assim é:... a gente tem que primeiro observar o contexto [a palavra ao contexto].

P4 – Eu aproveito o que ele [o alfabetizando] traz de casa, que seria a leitura de mundo, o que ele já traz. Em cima disso, a gente já vai estar explorando palavras, de forma que eu também trabalho silabicamente com ele, porque a sílaba, ela cabe na nossa língua.

Atentando-nos à compreensão de P4, de que a sílaba cabe na nossa língua alfabética é uma pressuposição correta. Entretanto, evidenciamos uma confusão pela existência de um padrão silábico na nossa língua com a silabação, que são aspectos totalmente diferenciados.

Considerando que a nossa escrita caracteriza-se por padrão silábico do tipo CV (consoante e vogal) pela segmentação, combinação de elementos (grafemas e fonemas) numa palavra.

A representação da consciência silábica, dessa forma, segue esse padrão, mesmo quando a criança, na fase inicial de alfabetização, representa uma palavra por consoantes, ou uma letra ocupa o lugar de uma sílaba, são apenas tentativas de aproximação da sílaba, hipóteses silábicas (FERREIRO, 1989).

Já a técnica de montar e remontar a palavra em pedaços (ou sílabas) não é um uso natural nem da linguagem oral nem da linguagem escrita, apenas uma estratégia de ensino (CAGLIARI, 1998).

Porque na linguagem oral não falamos fazendo pausa após cada palavra. Na escrita, separamos as palavras com um espaço em branco por razões convencionais estabelecidas pelas regras ortográficas, mesmo que não falamos desse modo.

Portanto, na língua, a sua forma de escrita estaria de acordo com as normas ortográficas.

Descrever os procedimentos de ensinar a escrita gera atribuir de um conhecimento além das práticas tradicionais. Por exemplo, quando o professor P3 se auto-avalia: “mesmo

percebendo meu trabalho de forma tradicional, eu já fiz avaliação, né? Porque diagnostica [diagnostiquei] a criança e foi percebido que realmente tem a questão da passagem do nível”.

Apesar das limitações deste trabalho, consideramos bastante significativas as questões que conseguimos desvelar e as construções a que conseguimos chegar, foram apontamentos simples e preliminares que, esperamos, possam contribuir para alimentar e as indagações que ainda foram e são postas na teoria de Emília Ferreiro.

Analisar e interpretar enfim, as opiniões dos professores não foi o suficiente, mas procuramos uma maneira de articular mais coerente e possível da representação da psicogênese no meio escolar e reforçar a crença na posição do lingüista, a participar cada vez mais dos debates sobre a escrita e a alfabetização, o que nem de longe esgotou as questões preliminares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos aqui apresentados trazem uma contribuição à discussão sobre as implicações para a aprendizagem, dos mal-entendidos que costumam surgir ao longo do trabalho de alfabetização, quanto à compreensão do processo da escrita.

Durante a análise dos dados pudemos verificar que, na base do surgimento de tais mal-entendidos ou equívocos, estavam imbricadas a relação escrita/fala e as concepções sobre o que constituiu a tarefa de ensinar e a aprender a ler e a escrever, que mobilizou a interação tanto do professor quanto do alfabetizando.

Procurar e identificar as origens desses equívocos não foi tarefa fácil, pois depende de uma análise mais detalhada do contexto educacional da Rede Municipal e os fatores intervenientes na alfabetização. Entretanto, mesmo tendo consciência desse fato, percebermos que, os mal-entendidos tanto pareceram dar sinais de resistência à imposição de uma teoria dita como nova, como pareceram se constituir uma reorientação em função dos interesses e dificuldades dos alunos em se alfabetizarem.

Pela análise dos dados, identificamos a sintonização de uma alternativa na alfabetização – o ensino formal a partir da letra e da sílaba – como constituinte da prática pedagógica para grande maioria dos alfabetizadores. Tal visão foi justificada por muitos professores como uma informação que pudesse facilitar o processo de aprendizagem da escrita.

No afã de obter melhores resultados em sala de aula, os professores aderiram a métodos e teorias mais em voga, como a adesão a métodos silábicos ou fônicos. No entanto, ainda convivemos com resultados de alunos que não alcançaram o mínimo que seria de se esperar: uma média de alunos que saibam ler e produzir os textos adequados à sua fase de desenvolvimento.

Refletir sobre os dados coletados fez com que nós suscitássemos uma das razões para o descompasso entre os esforços desenvolvidos pelos professores em alfabetizar seus alunos e os baixos resultados obtidos na alfabetização, pela falta de uma melhor fundamentação teórica sobre o processo da leitura e sobre os princípios que sustentam os sistema de escrita e leitura da nossa língua portuguesa.

Outra razão verificada por nós, foi à fragmentação de teorias nos espaços escolares, inclusive a da Psicogênese da Escrita, cujo fato desencadeou até mesmo uma suspensão das

discussões sobre a trajetória de cada alfabetizador ou alfabetizadora, os interesses institucionais, as opções e as crenças de ensinar a língua escrita sob o credenciamento de uma coletividade alocada em um dado espaço.

Tanto que as práticas elucidadas apresentaram uma estrutura quase padronizada de concepções e também uma necessidade recorrente a um método para alfabetizar. A análise efetuada permitiu-nos deduzir uma conduta cotidiana dos professores, que hora moldam suas práticas docentes, pelo uso de técnicas no ensino da língua escrita, ora inserem-nas com diversos textos para justificarem os usos sociais da escrita.

Assim, nosso propósito foi de mostrar e fazer com que a adesão de uma teoria deixa o campo das emoções que sustentam o fascínio e a sedução e passem ao terreno da análise ao campo intelectual.

Diante disso, é preciso, porém, estarmos atentos para não cair na armadilha idealista que consiste em acreditar que o combate ao construtivismo, por exemplo, por outra corrente teórica, pode por si mesmo, transformar a realidade do analfabetismo no Brasil.

Poderíamos dizer que, nas verbalizações dos professores encontramos fragmentos de teorias, inclusive da psicogênese da escrita, que constituem a prática pedagógica e, portanto, também, constituem a trajetória alfabetizadora, os interesses, as opções e as crenças de ensinar a língua sob o credenciamento de uma coletividade alocada em um dado espaço, institucionalizado.

As práticas elucidadas apresentaram uma estrutura quase padronizada e freqüentemente recorrente a um tipo de método para a alfabetizar. A partir da análise das verbalizações, percebemos uma conduta cotidiana dos professores que se moldam no uso de técnicas no ensino da língua escrita, ora se transformam em uma certa autonomia de adaptar às funções sociais da escrita.

Como pudemos verificar na fala de P3: “mesmo percebendo meu trabalho de forma tradicional eu já fiz avaliação, né? Porque diagnostica [diagnostiquei] a criança e foi percebido que realmente tem a questão da passagem do nível”, isso nos coloca a fragmentação de teorias na prática do professor pela falta de uma reorientação ou reavaliação de uma diretriz para a instituição a qual faz parte.

Vemos então que o espaço da ação coletiva de alfabetizar traz uma dinâmica da vida da instituição escolar e da trajetória profissional e acadêmica que promove uma dualidade da estrutura institucionalizada e a subjetividade do professor (HERITAGE, 1996).

Acreditamos, portanto, que a hipótese de pesquisa segundo a qual a apropriação de pressupostos teóricos no campo educacional, como os pressupostos da psicogênese da língua

escrita engendrou situações conflitantes aos nossos olhos, como o conceito do construtivismo, que embora o termo pareceu claro, nem sempre foi bem aprendido, ora com atribuições de práticas permissivas como “deixar a criança livre ou mais restrita”, ou “no construtivismo não cabe o trabalho com a sílaba”.

Assim, podemos confirmar a nossa hipótese sobre a apreensão do paradigma psicogenético na rede municipal de ensino de Uberlândia, diluído em pontos, aqui e ali, na prática do professor, ou seja, remetente ora aos erros construtivos da criança ora aos níveis conceituais ou aos portadores de textos ou a um método construtivista.

O que podemos dizer é que a repercussão do construtivismo, do trabalho de Emília Ferreiro, muitas vezes, teve interpretações diferenciadas. Uma difusão que não foi similar em todas as regiões brasileiras, devido à complexidade da realidade brasileira, segundo Ferreiro, 2007.

Como foi a instauração da teoria da Psicogênese no meio escolar municipal, advinda de diretrizes colocadas na década de 1990, em que muitos professores participaram de estudos sobre a psicogênese da língua escrita.

No entanto, faz-se necessário rever os usos dos níveis conceituais na sala de aula, em termos da contribuição da psicogênese, que foi de pensar como a criança estrutura o sistema alfabético e, dentro desse olhar, perceber as várias interpretações que esses alunos fazem.

Pois, a reflexão sobre a recepção de uma teoria foi uma tarefa importante no processo das práticas de alfabetização, pois obrigou-nos a continuamente avaliar [re] planejar nossa atuação, e a procurar, por meio do ajustes, esclarecimentos, sobretudo os conhecimentos lingüísticos. Nesse sentido, estaremos buscando uma tentativa de estabelecer uma ponte conceitual entre a língua e a cognição na qual intervém o social e, (re) examinarmos os cursos de alfabetização vigentes.

Portanto, esta pesquisa não se tratou, pois, de fazer uma topologia de erros na alfabetização, mas de identificar a natureza das interpretações, perpassada pelo objetivo de depreender, interpretar, as hipóteses subjacentes à correlação de uma teoria em uma prática de sala de aula.

Ou então, conforme o objetivo da pesquisa, analisar o tipo de concepção de leitura e escrita a fim de depreendermos, interpretarmos as hipóteses subjacentes à correlação de uma teoria em uma prática de sala de aula.

Assim, a compreensão da teoria da psicogênese da língua escrita ou a apropriação de um conhecimento, poderia ser um processo comparado à atividade de pesquisa. Não haveria respostas prontas, mas indagações, hipóteses, sobre o processo de aprender e compreender. A

observação cuidadosa dos depoimentos escritos e/ou orais dos professores (semelhante a uma coleta de dados), as estratégias de selecionar, comparar e analisar os dados que se assemelhariam à metodologia de um pesquisador, que busca nos dados empíricos, respostas a seus questionamentos.

A reflexão sobre o que esses dados significaram foi a focalização do professor e sua aprendizagem como resultado para introduzi-lo a uma prática mais reflexiva. Um instrumento em relação aos objetivos seria a análise da interação do professor com o conhecimento e os fatores intervenientes nesse processo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, **NBR 6023**: informação e documentação - referências - elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

AUSUBEL, D. P. **Educational Psychology: a cognitive view**. New York: Rhine & Holt, 1989. 685 p.

BALDWIN, A. **Teorias de Desenvolvimento da Criança**. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Livraria Pioneira, 1973. 569 p.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, Reinhart and Winston, 1961. 564 p.

BRUNER, J. (1986) **Actual Minds, possible worlds**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

_____. (2001) **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed.

_____. (1997) **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Lingüística**. Campinas: Editora Scipione, 1989. 189 p.

CURTO, L. M. et al. **Escrever e Ler**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 232. v. 1. 232 p.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia**. Trad. Lenke Perez. São Paulo: Makron Books Ltda., 2001. 798 p.

DAVIS, C. **O que é a metacognição e como ela pode auxiliar na aprendizagem**. IN aprende Brasil, junho/julho. 2007 p. 26/29.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**. Campinas: autores associados. 2001.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e Níveis de Letramento no Brasil: O que Dizem os Censos? **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, 2002. p. 21-47.

FERREIRA, J. L. **Inconsistência Teórica de Alfabetizadores em Ferreiro**: Réquiem para o construtivismo?- Uberlândia, 2004. 106f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) Programa de Pós - Graduação em Lingüística Aplicada –ILEEL, Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 284 p.

FERREIRO, E. **Os processos de Leitura e Escrita: novas perspectivas**. Trad. Luíza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 266 p.

_____. **Com todas as Letras**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 1992. 102 p.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Cortez, Editora, 2002 – Coleção Questões de Nossa Época; v. 95, p. 64-89.

_____. **Atualidade de Jean Piaget**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001a. 143 p.

_____. **Cultura Escrita e Educação**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001b. 179 p.

_____. **Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita**. Trad. Ernane Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. 172 p.

_____. **A Oficina do Saber**. In: Nova Escola. Ano XI, n. 12, dezembro de 2006, p. 34-39.

FLAVELL, J. H.; MILLER. P. H.; MILLER. S. A. **Desenvolvimento Cognitivo**. Porto Alegre: Artmed. 1977. p. 190/222.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 186 p.

FREITAG, B. Alfabetização e Psicogênese: um estudo longitudinal. **Cadernos de Pesquisa**, n. 72, Fevereiro, 1990. p. 29-38.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 340 p.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; GOMES PALÁCIO, M. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 11-22.

GRUPO de Trabalho da Alfabetização Infantil: **Os novos caminhos**: relatório final – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações – CODEP -, 2003. 166 p.

HAGÈGE, C. L’homme de paroles, Fayard, Paris, 1985.

HERITAGE, J. C. Etnometodologia. In: GIDDENS, A.; TURNER, J., (Orgs.). **Teoria Social Hoje**. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Editora UNESP, 1996. p. 321-392.

JESUS, O. F. de. Leitura e Cognição. In: FIGUEIREDO, C. A. et al. (Orgs.) **Língua(gem): reflexões e perspectivas**. Uberlândia: EDUFU, 2003. p. 231-254.

_____. Paradigmas da Teoria da Leitura. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F. de, (Orgs.). **Linguística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas**. Uberlândia: EDUFU, 2005. p 108-130.

_____. Aspectos da Aprendizagem da leitura e da escrita. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F. de, (Orgs.). **Linguística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas**. Uberlândia: EDUFU, 2005. p 131-173.

KAMII, C. **A criança e o número**. 15ª ed. Trad. Regina A. de Assis. São Paulo? Papirus, 1992, p. 123.

LOCKE, J. **An essay concernining human understanding**. In: TAYLOR, R. **The Empriricists**. New York: Doubleday & Company, Inc., 1961. 516 p.

MATHEWSON, G. C. Model of Attitude Influence upon Reading and Learning to Read. In: RUDELL, R. B.; UNRAU, N. J., (Eds.). **Theoretical Models and Processes of Reading**. 5^a ed. Newark, DE: International Reading Association, 2004. p. 1431-1461.

MÜNCH, R. A Teoria Parsiana Hoje: a busca de uma nova síntese. In: GIDDENS, A.; TURNER, J., (Orgs.). **Teoria Social Hoje**. Trad.Gílson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Editora UNESP, 1996. p. 175-228.

OLIVEIRA, M. K. **VYGOTSKY: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993. 110 p. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

PIAGET, J. **A Psicologia da Inteligência**. Trad. João Paisana. Lisboa: Livros Horizonte, 1967. 201 p.

_____. **O Desenvolvimento do Pensamento: Equilibração das estruturas cognitivas**. Lisboa: Dom Quixote, 1975.

_____. **Autobiographie**. Rev. Européenne, t. XIV, n. 38-39. Genève: Cahiers, 1976.

PINO, A. **A Interação Social, perspectiva sócio-histórica**. Idéias (20). 1993. p. 49/58.

PRESSLEY, M., Bergman, J., El-Dinary, P. (1992) **A researcher-educator collaborative interview study of transactional comprehension strategies instruction**. Journal of Educational Psychology, 1992, Vol. 84, nº 2, 231-246.

SOARES, M. **A Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. São Paulo: Educ/Puc-Sp, 1990. p. 34-82.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 125 p.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. Trad. Antônio Chelini. São Paulo: Editora Cultrix, Ltda., 1969. 279 p.

SOUZA, M. M. **O desenvolvimento da escrita na ótica de alfabetizadores do ensino fundamental**. Uberlândia, 2004. 122f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada- ILEEL, Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 168 p.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

WEISZ, T. **Repensando a Prática de Alfabetização – as idéias de Emília Ferreiro na sala de aula**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa, n. 52, 1985. p. 115-119.

ANEXOS

QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

(ANEXO – I)

QUESTIONÁRIO: P1

Caro colega professor:

Este questionário tem como objetivo investigar as implicações do uso da teoria de Emília Ferreiro sobre o desenvolvimento de leitura e escrita nas pré-escolas da rede municipal de Uberlândia. Sua contribuição é de suma importância para o desenvolvimento dessa pesquisa. Por favor, responda às questões abaixo. Não é necessário que se identifique.

1) – De acordo com Emília Ferreiro, o aprendiz (re)constrói o conhecimento alfabético sozinho?

De acordo com a autora ele na re(constrói) sozinho, mas utiliza-se de suas hipóteses individuais.

2) – O aprendiz passa por quantos estágios de desenvolvimento da escrita?

De acordo com Ferreiro são três os estágios.

3) – Para você a escrita é um código ou um sistema simbólico?

É um código.

4) – Com relação à ortografia, ela é arbitrária? Sim ou não? Por quê?

É arbitrária, pois as regras não são decididas pela escrita.

5) – A escrita representa a fala ou conceitos?

Conceitos.

6) – Para você o que é o signo lingüístico?

É a representação codificada da fala.

7) – Para você quem lê converte o lido em falado para entender?

Não digo que seja para entender, mas para simplificar.

8) – A aprendizagem por descoberta é mais produtiva que a aprendizagem por recepção?

Por descoberta é mais produtiva por trazer junto à aplicabilidade.

9) – Por que a aprendizagem da escrita é complexa?

Porque na maioria das vezes a escrita traz exigência do convencional, afastando da linguagem coloquial.

10) Para você o aprendiz faz equivalências entre fonemas e grafemas, ou seja, entre sons e letras?

Faz.

QUESTIONÁRIO: P2

Caro colega professor:

Este questionário tem como objetivo investigar as implicações do uso da teoria de Emília Ferreiro sobre o desenvolvimento de leitura e escrita nas pré-escolas da rede municipal de Uberlândia. Sua contribuição é de suma importância para o desenvolvimento dessa pesquisa. Por favor, responda às questões abaixo. Não é necessário que se identifique.

1) – De acordo com Emília Ferreiro, o aprendiz (re)constrói o conhecimento alfabético sozinho?

Não.

2) – O aprendiz passa por quantos estágios de desenvolvimento da escrita?

4 estágios PS, S, SA, A.

3) – Para você a escrita é um código ou um sistema simbólico?

Código.

4) – Com relação à ortografia, ela é arbitrária? Sim ou não? Por quê?

Às vezes falamos de um jeito e escrevemos de outro.

5) – A escrita representa a fala ou conceitos?

Representa a fala.

6) – Para você o que é o signo lingüístico?

Escrita e imagem.

7) – Para você quem lê converte o lido em falado para entender?

Sim.

8) – A aprendizagem por descoberta é mais produtiva que a aprendizagem por recepção?

A aprendizagem por descoberta.

9) – Por que a aprendizagem da escrita é complexa?

Porque às vezes falamos de um jeito e escrevemos de outro.

10) Para você o aprendiz faz equivalências entre fonemas e grafemas, ou seja, entre sons e letras?

Sim.

QUESTIONÁRIO: P3

Caro colega professor:

Este questionário tem como objetivo investigar as implicações do uso da teoria de Emília Ferreiro sobre o desenvolvimento de leitura e escrita nas pré-escolas da rede municipal de Uberlândia. Sua contribuição é de suma importância para o desenvolvimento dessa pesquisa. Por favor, responda às questões abaixo. Não é necessário que se identifique.

1) – De acordo com Emília Ferreiro, o aprendiz (re)constrói o conhecimento alfabético sozinho?

A criança interage com seu meio construindo suas próprias hipóteses.

2) – O aprendiz passa por quantos estágios de desenvolvimento da escrita?

Passa por quatro estágios.

3) – Para você a escrita é um código ou um sistema simbólico?

Acredito que a escrita seja um código.

4) – Com relação à ortografia, ela é arbitrária? Sim ou não? Por quê?

Sim. Ela é arbitrária, porque a definição das regras que irão convencionar. É a ortografia, é decidida por poucas pessoas.

5) – A escrita representa a fala ou conceitos?

A fala.

6) – Para você o que é o signo lingüístico?

A palavra.

7) – Para você quem lê converte o lido em falado para entender?

Acredito que sim.

8) – A aprendizagem por descoberta é mais produtiva que a aprendizagem por recepção?

Infinitamente é mais produtiva.

9) – Por que a aprendizagem da escrita é complexa?

Por conta das convenções sociais que regem a escrita e por essas convenções serem ortodoxas e pouco práticas.

10) Para você o aprendiz faz equivalências entre fonemas e grafemas, ou seja, entre sons e letras?

Faz. É o caminho mais lógico para o aprendiz.

QUESTIONÁRIO: P4

Caro colega professor:

Este questionário tem como objetivo investigar as implicações do uso da teoria de Emília Ferreiro sobre o desenvolvimento de leitura e escrita nas pré-escolas da rede municipal de Uberlândia. Sua contribuição é de suma importância para o desenvolvimento dessa pesquisa. Por favor, responda às questões abaixo. Não é necessário que se identifique.

1) – De acordo com Emília Ferreiro, o aprendiz (re)constrói o conhecimento alfabético sozinho?

Não. É preciso de intervenção do professor.

2) – O aprendiz passa por quantos estágios de desenvolvimento da escrita?

Vários.

3) – Para você a escrita é um código ou um sistema simbólico?

É um código.

4) – Com relação à ortografia, ela é arbitrária? Sim ou não? Por quê?

Não. Pois do momento em que a criança conhece todo o alfabeto é necessário que ela faça o uso da escrita.

5) – A escrita representa a fala ou conceitos?

A fala. Escreve-se aquilo que se deseja falar.

6) – Para você o que é o signo lingüístico?

(não respondeu)

7) – Para você quem lê converte o lido em falado para entender?

Não.

8) – A aprendizagem por descoberta é mais produtiva que a aprendizagem por recepção?

Sim, uma vez que descobre, pois houve primeiro o entendimento.

9) – Por que a aprendizagem da escrita é complexa?

Porque são várias etapas que vão acontecendo até chegar à escrita.

10) Para você o aprendiz faz equivalências entre fonemas e grafemas, ou seja, entre sons e letras?

Sim, através dos sons que entende os fonemas.

ENTREVISTAS ORAIS SEMI-ESTRUTURADAS
(ANEXO – II)

ENTREVISTA COM O PROFESSOR – P1

(Entrevista concedida em 04 DE DEZEMBRO DE 2006)

LEGENDA:

E: entrevistador (a)

P: professor (a)

E: É:... estou aqui [na escola] com a professora um. É professora, quanto tempo de serviço você tem na rede municipal de ensino?

P1: Eu tenho dezesseis anos, né? Eu tenho dezesseis anos que eu estou na rede... na prefeitura. Só com crianças na faixa de cinco a seis anos que eu tenho mais experiência. Realmente, são assim... quinze anos só com a pré-escola.

E: QUINZE ANOS! E, é a:... você... que a prefeitura, na área pedagógica, [você] trabalha com os pressupostos de Emília Ferreiro ao diagnosticar as crianças? Você tem conhecimentos de alguma obra dessa autora?

P1: Alguns artigos de revista, assim... de coisa rápida, né? A gente lê. Ainda mais, a gente tá trabalhando em cima da/ da/ da linha, né? Então, a gente fica mais atenta.

E: Pra você, o que que é o construtivismo de Emília Ferreiro?

P1: É:... que eu vou dar (...) Como eu tenho te falado, né? A gente trabalha na linha da construção da criança. E toda criança, ela tem... é::: assim, a maturidade diferente da outra criança. A gente não pode trabalhar numa sala de vinte crianças, né? Sabendo que todas são iguais. Cada criança tem sua maturidade, tem seu tempo... e seu desenvolvimento, de acordo com que a criança vê em casa, como que ela vê isso na escola, na rua. Então, a gente tem que pegar tudo isso, né? E aproveitar da criança e trabalhar em cima dessas questões.

- E:** Você sabe que Emília Ferreiro... ela postulou umas hipóteses que a criança faz acerca da apreensão do objeto da escrita, ou seja, como a criança lida com a escrita? O que você acha, quando você está alfabetizando essa criança com esse pressuposto?
- P1:** É. A gente observa quando a criança é/ é... ela tem... usa em casa. Quando a criança vai à rua, ela tem... tem essa bagagem é:... essa.
- E:** Essa noção, né?
- P1:** Essa noção. Porque a gente fala, assim... que ela tem conhecimento de mundo. É naquela fase que a gente observa essa criança. Ela tem contato direto com a escrita. E tem aquelas outras crianças que não tem isso e a gente tem que trabalhar em cima daquelas que não tem... pra que... pra ela caminhar junto com as outras... porque nem todas são iguais, né? Então, a gente tem que trabalhar em cima dos pressupostos.
- E:** Pra você então/ pra você então, uma parte desse conhecimento, a escola tem que passar. A escrita então é um conhecimento cultural, um construto que a escola tem que passar?
- P1:** É. Porque muitas vezes a criança não tem conhecimento da letra. Se trabalha... se ela mora na... num sítio, num local que não tem acesso, a professora tem que passar... pra ela.
- E:** E quando você trabalha com a escrita, você parte de quê?... Com a criança no início do ano?
- P1:** A gente geralmente trabalha com/ com o nome da criança... o que, né?... a família... então, a gente vai trabalhando o nome da criança, a família e daí a gente vai mostrando... as letras, né? ... o alfabeto... mas, em cima da criança... do nome da criança, da identidade dela.
- E:** E você parte de alguma... é, diríamos assim... de alguma estratégia para ensinar, você parte da letra ou como você faz? Primeiramente da letra e depois o quê que você faz?
- P1:** É do nome da criança. Aí a gente vai chegando às letras. Aí ele vai fazendo produção de texto. A gente vai elaborando outros textos, uma parlenda, uma música. É em cima do mundo da criança mesmo, né?
- E:** Para ter um contexto mais significativo.
- P1:** É. Mais da criança, isso mesmo!
- E:** Diante disso... professora, é:... vou ler um texto, o qual você já tem um conhecimento prévio dele, sobre o construtivismo.

“O construtivismo é uma convergência de três influências: a psicologia genética, a teoria sócio-interacionista e as explicações das atividades significativas. As contribuições referem-se ao conhecimento da atividade mental construtiva no processo de aquisição do conhecimento. É, antes de tudo, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica. Portanto, a abordagem construtivista integra... entrega... (desculpe)... em um único esquema explicativo questões relacionadas ao desenvolvimento individual, a construção de conhecimento e a interação social”.

Sobre esse texto lido, o construtivismo, para você, professora o que... o que fez o texto ser mais fácil ou difícil de compreender?

P1: Pra mim fica mais fácil, porque a gente vê que a criança... ela é/ ela é um ser social, assim... como você ta falando, mas ela é um ser individual.

E: Ah! Então foi/ foi o vocabulário, o assunto ou a organização das idéias desse texto que você leu?

P1: Acho que foi a organização das idéias.

E: Das idéias?

P1: Que ficou mais claro pra mim. Porque entrou em uma questão individual. Acho que... acho que não pode comparar com as outras [questões].

E: Ah! Por quê?

P1: Por quê? Porque é como eu acabei de falar, né? Porque a criança, ela/ ela traz a sua bagagem de mundo, né? (...).

E: Ela constrói seus conhecimentos?

P1: Isso! Ele é construído [o conhecimento]. É construído! A gente num pega uma criança, assim... vazia, né? Cada criança se instrui. Você começa a fazer rodinha, começa... a criança vai contar a história de vida dela. Onde ela mora! Com quem que ela mora! Então aquilo... a gente... pra nós é uma bagagem muito importante!

E: É.

P1: Porque ela... a vida dela é que a gente vai tá adentrando pra... pra sala... é daí que a gente vai elaborar um trabalho, em cima disso aí!

E: O que fez quando você leu esse texto. Ou o que você faz quando encontra uma palavra que não entende?

- P1:** É... eu vou atrás procurar o significado! ((risos)).
- E:** Então, você vai procurar o significado?
- P1:** Hum...hum!
- E:** Você faz isso sempre?
- P1:** Sempre. Muitas vezes, até nas questões que as crianças perguntam alguma coisa, eu vou procurar! Eu vou atrás! Depois eu falo para vocês! Porque a gente, também não é cem por cento. A gente não sabe de tudo, não é? E eu vou atrás! Eu pesquiso e mostro pras crianças!
- E:** Ah! Se fosse ensinar alguém a ler, o que você ensinaria?
- P1:** Sem esse conhecimento?
- E:** Vou repetir. Se você fosse ensinar alguém a ler, o que que você ensinaria, primeiramente?
- P1:** Depois que eu fizesse um diagnóstico da pessoa, o que ela precisaria, né... saber... se fosse adulto, porque tem a realidade do adulto. Se for criança eu ia partir da realidade dela.
- E:** Da realidade dela! Então, pra ler seria a realidade dela, e depois?
- P1:** Depois... aí/ aí abria um outro leque maior, né? De trazer outras coisas pra sala, pra criança questionar e coisas diferentes, também.
- E:** No processo da leitura, o que que você ensinaria?
- P1:** Da leitura?
- E:** É.
- P1:** É... se for criança, geralmente, a gente ensina o que ela mais gosta, que é cantar alguma música, uma poesia. São coisas, assim... que é do mundo da criança, que eu sei que ela gosta!
- E:** Hum, hum.
- P1:** Hum, hum.
- E:** Então, a::... é::... uma conversa anterior a nossa,a questão dessa bagagem...
- P1:** Vai entrar tudo.
- E:** Da criança! (...) Com suas palavras, o que que você acha que acontece dentro da mente de uma pessoa quando ela está escrevendo ou lendo?
- P1:** Ah! Eu acho que passa tanta coisa, assim... acho que é uma magia na cabeça da criança. Porque, quando a gente começa fazer... tipo assim... geralmente, pras minhas crianças eu passo muito desenho livre. Aí eu falo pras crianças assim: — Olha, vocês vão fazer um desenho livre bonito, né? Capricha no desenho! Porque depois eu vou

perguntar o que vocês desenharam! Geralmente é... elas passam, assim... coisas maravilhosas pra gente. Às vezes, depois revisa o que a criança passa, né? O que elas passa pra gente. Alguma coisa, assim... que aconteceu na casa dela! Ela começa a contar em cima do desenho, que eu acho, assim... super significativo o desenho livre da criança. Quando você passa a questionar o que que ela desenhou... Você vai colocando pra ela e conversando com a criança, ela vai tirando de dentro pra fora, ela vai pensando...

E: Ela vai ser um interpretador do que ela produz, do que ela constrói?

P1: Hum, hum... Com certeza! A gente tem que analisar demais isso! Questionar vinte e quatro horas, assim... se possível, o que que a criança está fazendo. Porque ali a gente sabe a vida dela. Porque criança da idade que a gente pega, a criança aqui, hoje, ela não fala do sentimento, do que ela está sentindo. E, a partir do desenho, ela já vai construindo a história de vida dela.

E: Pra você então... como se... você vai se colocar no lugar de uma criança.

P1: Hum...

E: Imagine você, uma criança de cinco a seis anos. E você está aprendendo e... né? Aprendendo a ler e a escrever, o que que você acha que vai passar pela sua cabeça? Imagina você dentro de uma sala de aula, criança, o que que você acha que vai passar?

P1: Agora, no início, se a professora tivesse dispo... disponibilidade de ficar ofere... com aquele aluno... este ou não... e falar que a escrita é tudo aquilo que a gente fala! Vai ser muito fácil. Agora, jamais a gente pode repreender, quando a criança está escrevendo e errou... que tem que arrumar aquilo lá! Tá errado! Não. Ce vai questionando as letras e::: porque tudo aquilo que ela fala, a gente pode escrever. O que eu falo pros meus meninos: — Tia, não vou errar não... não vou errar não! Porque eu tô aqui é pra te ajudar. Eu vou questionando com a criança é... dependendo da frase, né? Do texto. Do que eu vou falar. A criança, geralmente, vai temer, mas se você tiver aquela/ aquela confiança de que tudo aquilo que você fala e escreve e, se você errar a gente vai tentar acertar, fica mais fácil pra criança aprender a ler e a escrever.

E: Interessante professora! Você apontou uma questão. A criança, já pra... tem uma noção do que ela fala, ela pode escrever?

P1: Tudo que ela fala ela pode escrever.

E: Então, pra você existe uma diferença entre escrever uma palavra e ler uma palavra?

P1: Eu acho que não tem muita diferença não, mas é:: às vezes a colocação que você tem que mudar. Do que você fala, mas assim, eu... pra gente deixar a criança mais livre,

pra ela tirar tudo de dentro pra fora, a gente não pode ficar muito questionan... podendo muito a criança, não! Cê pode escrever isso, dependendo do que vai escrever. A gente foi ajudar ela a elaborar a frase, o texto, a palavra!

E: Isso. Então, professora, pra você então existe diferença entre ler e escrever? Ou são processos juntos? Separados? Como é que a criança enxerga esse processo e, você na sala de aula?

P1: A criança é... como ela é, assim... ela é tão assim... livre do que ela fala... eu acho que pra criança... a gente tem que... eu acho que a gente tem de falar pra criança que tudo que fala, escreve! Eu acho!

E: Isso. Então, quer dizer que, por exemplo: pra escrever ele tem um apoio na fala?

P1: Tem um apoio na fala.

E: Isso. E imagine...Você leu aqui...

P1: Hum.

E: Essa palavra aqui.

P1: Qual? Construtivismo?

E: Construtivismo. Quando você lê, você teve que fazer o quê?

P1: Ué! Fazer uma elaboração do que eu já li, né? Construção!

E: Uma construção! Primeira coisa, você identificou o quê? Pra você saber isso aí... que essa palavra é construtivismo. O que você identificou?

P1: Identifiquei Emília Ferreiro, porque já li, né? Porque já construí!

E: Estou falando assim, professora. Desculpe. É... é o termo “construtivismo”, poderia ser outra palavra. Pode ser “qualidade”, “pesquisa”. Estou falando assim. pra você saber. A criança dá conta de ler “construtivismo”, o que que ela teve que saber pra chegar ao processo da leitura e da... ?

P1: O conhecimento das letras!

E: O conhecimento das letras? E tem algo mais?

P1: Tem. Juntar as letras! Cons-tru-ti-vis-mo... tem que ter essa elaboração de conhecimento de letras.

E: Então, pra ler é um processo de decodificar?

P1: Ah é! Que a criança aí:: é... EXATAMENTE, a criança quando tá começando a ler, ela tem que conhecer as letras, né? Conhecer as sílabas, pra começar a juntar! E a::... isso aí... e isso a gente já prepara a criança também. A gente mostra pra criança as palavras, as sílabas.

- E:** Então, é um processo... assim que, primeiro pra escrever ela tem que compor uma letra com a outra?
- P1:** Ah! Com a outra [letras] exatamente!
- E:** E na leitura ela tem que fazer o inverso? Na hora que ela tá lendo, né?
- P1:** Eu acho que sim. Na hora que a criança tá começando a ler, a gente... eu/ eu/ eu/ eu sempre... eu valorizo a parte oral da criança, eu não fico podando muito esse negócio de... ah! Vamos lê essa palavra “casa”, não! Eu a... eu elab... eu/ eu/ eu... valorizo muito à parte da oralidade!
- E:** Agora, pra você/ você tocou num assun...[assunto] numa questão muito importante, a questão da oralidade. Você acha então que a oralidade, ela ajuda a elaboração mental do...[pensamento] da criança, no ato de construir essa escrita?
- P1:** Eu acho que ajuda muito. Porque jamais você faz... pode ficar podando a criança a falar, porque ela vai ficar com medo de aprender a ler! Porque ela vai ficar com medo de errar! E a gente assim... é::... com... construir com a criança o que ela tá pensando ali daquela figura, ou daquele texto, eu acho... muito assim, importante, eu valorizar a parte da oralidade dela. Pra na hora da escrita ela não ficar com tanto medo de escrever.
- E:** Você tocou num outro a...[aspecto], o aspecto também... [de] ler a figura.
- P1:** Hum, hum.
- E:** E, então, lê as imagens...
- P1:** Hum, hum.
- E:** Que são...
- P1:** Importantes.
- E:** Diríamos assim, sinais, né? Então, tudo é... é uma maneira de tá, decifrando, decodificando?
- P1:** Isso! Trazer tudo.
- E:** Ah é! Que mais?
- P1:** Trazer tudo pra dentro da sala de aula. É rótulos. O que que a criança pode ver e saber. Quando ela coloca um rótulo de Kolynos, ela sabe que aquilo ali é uma pasta dental! Entende? Muitas vezes a criança, a gente acha que a criança não tá... não tá lendo! MAS ELA TÁ LENDO! É O VISUAL! TEM QUE VER O VISUAL DA CRIANÇA! Quando for na:: é::: na fase de alfabetizar, MESMO, da criança saber escreve, ela já tá com aquilo elaborado! Não é?
- E:** É.

P1: Mentalmente, né?

E: Então, uma das capacidades que a criança desponta, né? É essa... questão de uma... ter que reconsiderar, né? Que ela utiliza, né? O aspecto visual!

P1: Que busca, né?

E: É. Visuais, né? Pra que ela... tem que tá observando essa grafia, dessas letras, né? E... também a questão...

P1: Auditiva?

E: É, auditiva, também. Professora, eu agradeço, é::: pela entrevista... e bom trabalho.

ENTREVISTA COM O PROFESSOR – P2

(Entrevista concedida em 06 DE DEZEMBRO DE 2006)

LEGENDA:

E: entrevistador (a).

P: professor (a).

E: Professora! É: entrevista com a professora dois. Sobre o texto que você leu sobre construtivismo, para você o que/ que torna este texto mais fácil ou difícil de compreender? É o vocabulário, o assunto ou a organização das idéias que tornou mais fácil ou difícil para você compreender?

P2: Não. A organização das idéias até que está de fácil compreensão. O que eu achei que está um pouco assim difícil - principalmente para uma pessoa que assim, não tem nenhum entendimento sobre o assunto é o vocabulário.

E: É o vocabulário?

P2: É.

E: É isso, isso mesmo. Já me respondeu até o porquê, professora! – O que você faz quando encontra uma palavra que não entende?

P2: Primeira coisa que eu faço é:... relacionar esta palavra ao contexto (). Então, primeiro eu tento descobrir o significado dela e... dentro do contexto em que ela se encontra. Se todo o caso, eu não conseguir, aí eu vou em busca do dicionário.

E: Ce faz isso sempre?

P2: Faço. Inclusive eu ensino isso pros meus alunos. Por que não é sempre que a gente ta condicionado não. Então, assim é:: a gente tem que, primeiro observar o contexto... eu falo:... eu tento [que] explicar para os meus meninos que é igual... é como se fosse uma roupa... a palavra é como se fosse uma roupinha diferente. Pra cada contexto existe uma roupa diferente. Não é? Ce não vai a uma... ao clube.

- E:** Significado mesmo, pode mudar né?
- P2:** Significado é isso?
- E:** Isso. Se você fosse ensinar alguém a ler, o que você ensinaria?
- P2:** Bem. Primeiro eu acho assim... pra criança aprender a ler ou pra qualquer pessoa, ela tem que ter um significado... né? Por exemplo: eu:: vamos pensar no adulto. Pra que o adulto precisa ler? Eu acho que tem que trabalhar isso, na questão da função da leitura com a pessoa primeiro, pra depois ela, assim, despertar o interesse da pessoa em querer aprender a ler e a escrever.
- E:** E depois? Se despertou esse significado... assim?
- P2:** Aí... depois eu vou fazer uma pesquisa com eles sobre o que/ que eles... o quê que eles, assim, gostam, por exemplo: com as crianças eu gosto muito de trabalhar as questões da musica, que desperta muito interesse. A poesia. Agora no caso duma pessoa adulta, eu nunca dei aula, mas eu acho... eu imagino que eu deveria partir, assim do:: da realidade deles mesmos. Né? Uma conta.
- E:** É
- P2:** É isso aí!
- E:** Você trabalharia uma conta ensinando?
- P2:** As contas de energia... só pra aprender a ler estas contas, sabe? Então, assim... partiria disso aí. Da necessidade deles.
- E:** Estou te chamando de professora dois. Professora, o que você acha que acontece dentro da mente de uma pessoa quando ela está lendo ou escrevendo? Imagine você como aprendiz. O que passa dentro de uma cabeça, da mente dessa pessoa quando ela está aprendendo a ler e a escrever. Se posicione em um ambiente de sala de aula... né? Você aprendiz. O que você acha que acontece?
- P2:** Eu acho que... eu me coloco... eu... quando/ quando você me fez essa/ essa pergunta, eu fico imaginando assim, por exemplo: quando a gente vai aprender uma nova língua. Não é? Você... quando você senta numa sala de aula pra aprender uma língua inglesa, vamos supor, é algo diferente, né? Da sua realidade. Porém, a língua portuguesa não é:: faz... é:: não é diferente da realidade da... dos nossos alunos.
- E:** Que põe, ou tem um apoio...?
- P2:** Por que... é:: Por que na verdade a gente não vai ensinar algo diferente, já é algo que eles tem contato.
- E:** A língua materna deles é um suporte?
- P2:** É um suporte.

- E:** Dessa aprendizagem?
- P2:** Agora. Eu acho aí... assim... eu parti da realidade deles... eu acho que é o melhor meio... é partir da realidade deles. Por que você pri... [primeiro] é... a... aprender a ler, escrever () ensinar a ler e escrever como se fosse algo novo pra eles, aí eu acho que dificultaria. Apesar da idade.
- E:** Porquê já tem o acesso?
- P2:** Por que eles têm o acesso... fica parecendo que eles num sabem a língua, sendo que é uma coisa que eles já sabe! Não é?
- E:** Diante disso, pra você existe diferença entre escrever e ler?
- P2:** Olha, existe uma diferença entre escrita e a fala. () Agora... tem criança, por exemplo: que aprendem a ler antes de escrever. Por que a leitura, ela passa a ter um/um sentido assim de... como se fosse uma adivinhação. Já a escrita, se a criança for escrever o que ela fala... né? Não sei, eu/ eu não sei, acho que... ela vai escrever!
- E:** Ele pode escrever o que ela fala?
- P2:** Ele vai escrever de forma diferente.
- E:** Vai escrever de forma diferente, porquê? Que processo que tem na escrita e que processo tem na leitura pra você?
- P2:** O processo da leitura é de uma escrita convencional.
- E:** Convencional?
- P2:** Não é. É uma escrita convencional. E o processo da escrita... a escri... por exemplo: a criança, ela escreve... ou a pessoa, ela escreve o que ela fala! É da forma popular, né? Então, essa é que é a diferença ((risos)). Então, parece que está escrevendo algo diferente. Por isso que/ que dá o choque, por que as pessoas falam de um jeito e tem que escrever de outro.
- E:** Professora, há quanto tempo você está na rede municipal de ensino?
- P2:** Quase dez.
- E:** Você conhece alguma obra da autora... da... da Emília Ferreiro?
- P2:** Conheço.
- E:** Qual?
- P2:** Aquela (). Alfabetização... () AL-FA-BE-TI-ZA-ÇÃO... fala sobre:::
- E:** É o primeiro?
- P2:** É o primeiro que ela lançou. Que fala sobre os níveis da alfabetização.
- E:** Ah! O da psicogênese?
- P2:** É.

E: O da língua escrita?

P2: Isso.

E: Professora, eu agradeço... mais uma vez... obrigada.

ENTREVISTA COM O PROFESSOR – P3

(Entrevista concedida em 12 DE DEZEMBRO DE 2006)

LEGENDA:

E: entrevistador (a).

P: professor (a).

E: Professora, sobre o texto lido é:... o construtivismo, pra você o que fez este texto ser mais fácil ou mais difícil de compreender? Foi o vocabulário? O assunto ou a organização das idéias? O que que tornou mais fácil pra você? Ou difícil compreender desses três aspectos: vocabulário, assunto ou organização das idéias?

P3: Júnia! É::... fazendo uma análise do texto, eu considero que... esse assunto pra mim não é assunto novo... e ele veio de encontro com o meu pensamento... que... que eu considero realmente deficitário, porque o construt...[construtivismo] é... ele tem a influência, né? Da/ da psicologia genética, né? Que...[são] dos níveis de desenvolvimento que Piaget é... desenvolveu, né? As fases de desenvolvimento da criança, e tudo... E... é::... a::: os fatores sócios-interacionistas, né? Que Vygotsky já nos... já nos colocou que... o fator social influencia de mais na... na aprendizagem, no desenvolvimento infantil.

E: Então, o assunto é...

P3: Né?

E: O assunto se tornou fácil de você compreender?

P3: No meu ponto de vista não foi tão difícil [compreender o construtivismo], porque... a gente já convive com isso já há vários anos na educação. Já tenho lido alguns textos que falam a/ a respeito da... questão do desenvolvimento infantil, né?

E: E o vocabulário?

- P3:** Os fatores que influenciam? O vocabulário é::... a princípio a gente tenta fazer novas conexões. Dar uma relida na frase e tudo. Pra ver se realmente é aquilo que a gente tá compreendendo. Não achei muito difícil, não.
- E:** Então, o vocabulário pra você tem uma forma de tá alçando também a organizar o pensamento?
- P3:** Com certeza!
- E:** Isso?
- P3:** É.
- E:** O que... é... o que foi... é, faz você, quando encontra alguma palavra que não entende? Aqui teve algum tipo que você não entende? O que que você fez? O que que você fez?
- P3:** Quando... bom eu acredito que... todos os vocábulos aqui, as palavras... talvez alguma que eu considero... poderia tá... atra/ atrapalhando, assim... um pouco, né, a interpretação? Eu relaciono com outras áreas, né? E... tipo assim é uma convergência de três influências. Então, o que/ que seria convergência? Então, eu tento relacionar com outras áreas da/ do conhecimento para poder tá observando melhor a idéia.
- E:** Então, você passa esse...
- P3:** E vai fazendo esse relacionamento.
- E:** Você faz isso sempre?
- P3:** Faço. Se tiver algum... alguma palavra, né? Que/ que me é estranha, eu procuro no contexto da frase. Decifrar. Agora eu tendo o dicionário próximo, pra realmente eu tá verificando, também ajuda.
- E:** Se você fosse ensinar alguém ler, o que que você ensinaria?
- P3:** Esse ler que você fala é::... seria numa forma interpretativa ou simplesmente decodificar os signos? O que que seria?
- E:** Seria esses dois pra você? O que que seria primeiro?
- P3:** Porquê?
- E:** Então, por exemplo, VOCÊ, pois... se ensinasse a ler? Seria interpretar o texto...ou...
- P3:** Por que disso???
- E:** Ou... ou decodificar?
- P3:** Decodificar, né?
- E:** Os signos, né?
- P3:** Os signos!
- E:** É... isso seria depois, ou antes?

- P3:** Eu acho que é concomitante, né? As duas coisas acontecem... [decodificar e interpretar] ao mesmo tempo. É, por que pode acontecer, pra ela [a professora], a alfabetização, em que a criança apenas decodifica os códigos, né? E por::... e eu acredito que essa decodificação... ela é mais perceptível quando ela aprende mais numa... vamos dizer, numa metodologia mais tradicional. Quando você trabalha de uma forma mais construtivista, a criança vai já, no decorrer do/ do desenvolvimento dela, ela vai fazendo essa decodificação e a interpretação do texto em si.
- E:** Com suas palavras, o quê que você acha que acontece dentro da mente de uma pessoa quando ela está escrevendo ou lendo?
- P3:** Bom. Acon...[acontece] é... eu acredito que acontece o que vai ocorrendo... conexões! (risos) Interligações que vai fazendo ab...[abstração] ela... é, relacionar, correlacionar com outros assuntos, com experiências anteriores. Que vai fazendo... dar sentido ao texto lido.
- E:** Pra você?
- P3:** Hum, hum.
- E:** Desculpe... Pra você existe diferença entre escrever uma palavra e ler uma palavra?
- P3:** O ato de escrever... ele parece-me que ele é um ato mais mecânico. E o ler tem que haver a interpretação. Por que aí o sujeito já é submetido a uma interpretação. Não é simplesmente o fato de tá balbuciando palavras, ele tem que... teve um entendimento do que tá sendo lido.
- E:** Muito obrigada, professora.
(A entrevistada continuou a falar...)
- P3:** É... já tem algum tempo que eu li alguma coisa a respeito da psicogênese, né? Da língua, da língua escrita. E, o que ficou pra mim é, realmente meu pensamento... ((risos))... que foi de encontro, é obvio, com o pensamento de Emília Ferreiro, né? Da::: diante do que ela coloca. Tem muito tempo, então assim, às vezes a gente esquece muita coisa! Mas é...
- E:** O que ficou marcado pra você da psicogênese?
- P3:** O que poderia ter ficado marcado! Eu não sei. Por que eu trabalho há tanto tempo que/ que eu não...[não lembro] o que/ o que... Ah! Sim... então, a gente... quando eu tava lendo sobre Emília Ferreiro, ela coloca a questão dos níveis, né? De desenvolvimento que a criança passa, né? Nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e o alfabético! E tem as transições, né? Pelas quais a criança passa no decorrer de um nível pra outro. E isso, mesmo percebendo [o meu] o trabalho de uma forma tradicional eu já fiz...

avaliação, né? Porque diagnostica a criança e foi percebido que realmente tem a questão da passagem do nível, nato tem como negar esse fato. A gente... vê, e Emília Ferreiro colocou. São fases do nível do desenvolvimento da criança.

É a psicogênese, ela... mostra pra gente também como é que... processa na cabecinha da criança a/ a aquisição da linguagem, né, escrita. Então, a gente percebe direitinho na criança, o modo que ela tá conseguindo o conhecimento dela, os níveis que ela passa. Se ela tá no nível pré-silábico, nunca foi à escola. Ela pode fazer garatuchas, né, representar. É a forma que ela manifesta mesmo o conhecimento dela. E, na medida que ela vai tendo o conhecimento com... com as letras, com os signos, né, com o alfabeto, ela já vai manifestando os níveis que ela tá passando pra chegar até o nível alfabético.

ENTREVISTA COM O PROFESSOR – P4

(Entrevista concedida em 23 DE FEVEREIRO DE 2007)

LEGENDA:

E: entrevistador (a).

P: professor (a).

E: Sobre o texto que você leu sobre o construtivismo o que você achou mais fácil ou difícil de compreender: é o assunto, as idéias, o vocabulário...Ou o que foi mais fácil de compreender?

P4: O assunto. O tema ficou bem claro... que está sendo explorado em cima desse texto.

E: Qual?

P4: Que está deixando bem claro o construtivismo na educação.

E: Então foi o assunto.

P4: O que você faz quando encontra uma palavra que não entendeu, teve alguma palavra que você não entendeu?

P4: Normalmente, quando tem alguma palavra que eu não entendo eu recorro ao dicionário, ou a alguma pessoa que esteja perto. Quando não tenho dicionário que tenha maior conhecimento para esclarecer-me.

E: O que você faz quando ensina alguém a ler e a escrever?O que você ensinaria à criança?

P4: Eu aproveito o que ele traz de casa, que seria a leitura de mundo, o que ele já traz. Em cima disso, a gente já vai estar explorando palavras, de forma que eu também trabalho “silabicamente” com ele. Porque a sílaba, ela cabe na nossa língua, porque sem a silabação a criança não consegue assimilar a palavra como um todo. Porque vem àquela história, o construtivismo, você pega o todo e vai para as partes. Não, a gente

tem que trabalhar mesmo. Você tendo um tema gerador, mas desenvolvendo a família silábica daquele tema.

E: Com suas palavras, professora, o que você acha que acontece na mente da criança, quando ela está escrevendo ou lendo?

P 4: Bom...Ela está em transformação, algumas crianças a gente vê que está assimilando bem o que está sendo ensinado e outras[com outras crianças] percebe-se que está havendo conflitos em seu interior.

E: Pra você há alguma diferença entre ler e ESCREVER?

P4: Sim, porque qualquer um pode copiar do quadro, ter letra bonita, mas se não souber o que escreveu de quê vai valer? Porque ele até pode estar copiando um documento, passando todos os seus bens pra outra pessoa, sem saber o que está copiando...

E: Há quanto tempo você está na rede municipal de ensino?

P4: Há 11 anos.

E: Você tem algum conhecimento sobre a obra da psicogênese da língua escrita? Se você tem, o que ele representou pra você na alfabetização da pré-escola?

P4: Me esclareceu várias dúvidas, porque explica qual o tema gerador daqui, você tem que trabalhar palavras, o ensino do nome da criança e antes a gente não podia estar usando o sistema silábico, só que com o tempo através das minhas leituras, do meu “pesquisamento”, do meu estudo. Eu vi que não é só por aí, a gente pode trabalhar assim: usando o tema gerador, a palavra como um todo. A gente também tem que explorar as partes

E: Pra você, sobre o construtivismo e a psicogênese de Emília Ferreiro, o que você guarda de principal da obra de Emília Ferreiro?

P4: ((Ruídos)). Pra mim é uma coisa que fica na minha base, porque eu comecei há onze anos atrás dentro de uma sala de aula, e como se diz, sem nenhuma experiência ((ruídos)) e foi me esclarecendo muita coisa também no curso de magistério. A gente fez vários trabalhos em cima dos livros da Emília Ferreiro, do Freneit...

E: E o que mais marcou pra você na obra da psicogênese, que você utilizou ou utiliza ainda?

P4: A VALORIZAÇÃO DE TUDO O QUE A CRIANÇA FAZ.

E: Para você o construtivismo é o que em si?

P4: Em si...pra mim... ele é uma área da educação que a gente pode estar aproveitando em vários momentos, tanto no lúdico, mas pra mim a gente não fica só no construtivismo.

E: O construtivismo então é o que?Uma proposta.Um método.O que é pra você?

P4: Pra mim é uma linha de trabalho.

E: Obrigada, professora.