

REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO: SABERES E PRÁTICAS

Tássio José da Silva*
Ingrid Hotte Ambrogi**

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

PALAVRAS CHAVES: Alfabetização. Construtivismo. Letramento.

CONSIDERATIONS ON LITERACY: KNOWLEDGE AND PRACTICE

ABSTRACT: The aim of this article is to investigate how the constructivist principles expressed in the official documents of the Brazilian education are present in the docent practice, more specifically in that practice which refers to the process of acquiring written

* Aluno de Pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie e pesquisador do Programa de Iniciação Científica nesta instituição. Professor de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Caieiras, Caieiras, SP, Brasil. E-mail: tassio.tato@hotmail.com

** Docente do Programa de Pós Graduação em Educação Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Doutorando em História Social FFLCH-USP e Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano IP-USP. São Paulo, SP, Brasil. E-mail: ihambrogi@yahoo.com.br

Recebido em: Junho/2010 Avaliado em: Julho/2010

language. In this perspective it will be presented and analyzed the speeches made by some public schools teachers, from the cities and from the states, of Elementary School I within the São Paulo metropolitan region, identifying the perception of docents upon the planning of reading and writing activities. This case study is based on a theoretical ground developed in the book “Psicogênese da língua escrita”, written by Emília Ferreiro and Ana Teberosky, precursors of the constructivist principles in Brazil. It is concluded that the constructivist principles, though very widespread nowadays, are often interpreted in a wrong way by teachers, interpretations that reflect the teaching-learning process to acquire the written language. Such practices, in this sense, are labeled as constructivists, but, as demonstrated in this investigation, follow an entire framework of traditional methods.

KEY WORDS: Constructivism. Literacy. Lettered.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo divulgar os resultados da investigação desenvolvida, entre 2008 e 2009, junto ao Programa de Iniciação Científica da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Buscamos investigar de que forma as bases teóricas difundidas como princípios norteadores nos documentos oficiais da educação, no que toca a aquisição da língua escrita, são compreendidas e concretizadas no cotidiano de algumas escolas públicas municipais e estaduais da região metropolitana de São Paulo. Esses documentos, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais¹, revelam um corpo teórico que fundamenta as práticas pedagógicas do construtivismo e do sócio-interacionismo. Neste sentido, debruçar-nos-emos sobre o planejamento das atividades de leitura/escrita desenvolvidas por professores de cinco escolas diferentes, apontando se esses princípios construtivistas e sócio-interacionistas são, de fato, efetivados.

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

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

sociedade. Os métodos tradicionais imperavam com suas cartilhas e lições, mas, de certo modo, apresentam algum sentido para aquela sociedade.

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

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

Atentando-nos a esse quadro contextual, a presente investigação tem como objetivo central identificar os saberes teóricos dos professores a respeito das bases construtivistas como fundamento para o processo de aquisição da língua escrita. Neste âmbito, identificaremos alguns problemas enfrentados pelos professores no planejamento de atividades de leitura/escrita, também incidindo sobre a relevância que se confere às atividades de leitura e escrita na realização das unidades escolares.

METODOLOGIA

Neste trabalho desenvolvemos uma pesquisa de campo baseada na aplicação de um questionário semi-aberto, que foi respondido por professores de 1º e 2º anos das escolas municipais de Mairiporã, Caieiras, Franco da Rocha e professores da rede estadual de São Paulo. Realizado entre os meses de Janeiro e Fevereiro de 2009, esta pesquisa buscou coletar contribuições dos professores que nos revelassem suas práticas e pontos importantes no que se refere ao processo de alfabetização. A análise dos depoimentos dos entrevistados incide sobre uma abordagem qualitativa, ou seja, foca os discursos expressos pelos professores. Para cada questão optamos por demonstrar, no quadro abaixo, os depoimentos que melhor representem o objetivo desta investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

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

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

Outro fato advindo desta problemática entre formação de professores e as novas necessidades no dia-a-dia da sala de aula iniciou-se na década de 70, com a democratização de ensino. Ambrogi (2009) assinala que “esse fato gerou um estado de paralisia na maioria dos professores. Eles não sabiam o que fazer diante da demanda, desconhecida até então” (p. 5-6). As escolas foram abertas aos mais pobres, que, sem recursos, por muitas vezes não tinham dinheiro para o material escolar. Acesso esse importante, mas que não passou de uma jogada política do governo militar para se manter no poder, extinguindo o exame de admissão e implementando o primeiro grau com oito séries obrigatórias para toda a população. Passados mais de vinte anos da chegada da abordagem construtivista e sócio-interacionista no Brasil, e conseqüentemente dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), a paralisia dos professores inicialmente ocorrida na década de 80 vem perdurando, visto que as avaliações realizadas em nível nacional só reforçam a deficiência em leitura e escrita das nossas crianças.

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

Afirma-nos Ferreiro (1985) que é nesta relação dialética, de troca entre professor e aluno, que deve se calçar a ação docente. O dia-a-dia do professor não é linear, pois os alunos mudam, os conhecimentos que eles trazem do mundo mudam e, conseqüentemente, a ação do professor muda. Ferreiro e Teberosky (1999), assim como Lerner (2002), alertam sobre a importância do saber didático, que, mesmo apoiado em outras ciências, não se reduz a ele. O saber didático é construído para

solucionar os problemas da comunicação do conhecimento, ou melhor, é resultado de um estudo sério nas relações entre professor, aluno e objeto de ensino. Esta rede de reflexão, de estudo sistemático sobre o processo ensino-aprendizagem, deve redimensionar as relações nas unidades escolares.

A segunda questão que passamos a analisar aborda muito do que foi dito anteriormente, pois ela questiona os docentes no que diz respeito à leitura de artigos, revistas e livros sobre alfabetização. A resposta só vem confirmar o quanto muitos professores acreditam que a sua formação está embasada na sua experiência profissional. O discurso a seguir demonstra claramente esta realidade: “Acho que são muito repetitivas as coisas. Mudam-se os nomes, muda-se a fonte, mas é muito repetitivo.” Este depoimento expressa o pouco contato com o conhecimento produzido pela ciência no campo educacional, e tampouco refere-se às contribuições de Ferreiro e Teberosky, que são tão importantes nesta área. Há que se levar em conta, evidentemente, que toda e qualquer pesquisa sempre será baseada em estudos anteriores, que trarão novas reflexões e contribuições acerca de um mesmo objeto de investigação. Portanto, reduzir uma prática tão complexa como os processos de ensino-aprendizagem a anos de experiência consiste em validar que todos os obstáculos acerca desses processos foram superados. A respeito dessa formação docente, Nicolau e Mauro (1986, p. 6) afirmam que:

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

A terceira questão refere-se à base sólida de conhecimentos citada por Nicolau e Mauro anteriormente. Ao questionarmos se os docentes conseguem associar algumas de suas práticas a alguma teoria já difundida, fica claro o *deficit* de fundamentação teórica, já que muitos professores muitas vezes não compreendem ou têm uma opinião equivocada do processo ensino-aprendizagem no que diz respeito à alfabetização. Podemos justificar essa afirmação com o seguinte relato “normalmente eu relembro as coisas que vi no magistério e vou tentando fazer, mas normalmente vou naquilo que acho mais adequado, que está surtindo efeito, que está havendo troca, que vou aplicando e está sendo bem desenvolvido, senão eu volto atrás. Mas pra dizer que eu sigo à risca alguma coisa, eu não me recordo”. Este depoimento indica que os professores não associam a sua prática a nenhuma teoria, sendo assim aplicam aquilo

que consideram mais adequado. Face a essa defasagem entre teoria e prática, pensar na ação docente como tarefa para profissionais pressupõe, como refere Cardoso et al. (2007), ter um conjunto de competências que vai da preparação específica da área de atuação até uma formação contínua que possa vencer os desafios constantes, e enfrentar, proceder diante das variações advindas no campo do trabalho.

A quarta questão, que diz respeito ao curso ou oficina que realmente contribuiu na formação dos professores, evidencia o curso Letra e Vida (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) como o mais citado. Segundo o documento de apresentação deste programa (2003, p. 5) “este programa foi um curso do aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e a escrever”. Este mesmo documento justifica o programa como “necessário”, para oferecer aos professores brasileiros o conhecimento que vem sendo construído nos últimos vinte anos sobre a didática da alfabetização, fundamentando-se nos aportes epistemológicos sistematizados na obra *Psicogênese da Língua Escrita*, de autoria de Ferreiro e Teberosky (1999). Explícita ainda que todos aqueles responsáveis pela formação de professores, inclusive as agências formadoras, já entraram em contato com o que se configurou nos últimos vinte anos, como uma mudança de “paradigma na alfabetização”. Revela-nos que, embora haja grande veiculação nos livros, periódicos e documentos científicos, e apesar de estar na origem da mudança de paradigma, este novo modo de pensar a alfabetização não permite aos professores e formadores alcançar a transformação didática necessária.

Como vimos, o próprio documento cita que, embora os estudos nos últimos vinte anos apregoem este novo paradigma da alfabetização, ainda não foi possível alcançar a efetividade dos mesmos. Como explicar o fato de este programa ser lembrado pelos docentes como o que mais contribui para a sua formação profissional e, ao mesmo tempo, vemos neste instrumento de pesquisa depoimentos tão contraditórios e muitas das práticas descritas desvinculadas de uma teoria consciente que a sustente? No próprio documento de apresentação do programa (2003, p. 18) podemos compreender e levantar hipóteses sobre essa problemática, quando é afirmado que:

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

É precisamente com essas características citadas por Perrenoud, expressas no documento de apresentação desse programa, que todos os professores conseguirão fazer do ato de ensinar um ato dialético. Precisamos romper com este paradigma segundo o qual o professor fala e o aluno ouve, ou melhor, essa relação autoritária precisa ser rompida dando vez a um profissional articulador, que consiga transpor a ponte entre teoria e prática e que, da sua sala, possam emergir novos saberes e conhecimentos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). A quinta questão refere-se aos procedimentos com base nos quais os docentes lidam com os diferentes tipos de níveis, ou seja, alunos com níveis de conhecimento variados. Infelizmente, ainda vemos professores que não valorizam a interação entre os pares no processo ensino-aprendizagem. Este discurso pode nos alertar à seguinte problemática: “Tento individualmente ajudar cada um pra ver o que eu posso auxiliá-lo, para que ele se desenvolva na melhor forma possível”. Para muitos professores, somente na sua ação está a chave para o despertar do conhecimento do aluno, ou seja, apenas na sua interação com a criança é que pode haver avanço significativo, pois ele sabe onde cada um precisa avançar.

Podemos confrontar esta ideia com o que, conforme demonstra Oliveira (2006), há de primordial na teoria de Vygotsky, pois ele considera fundamental a interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento do indivíduo permeia-se num ambiente social determinado e a interação com o outro é de suma importância nos mais variados níveis de atividade humana, sendo crucial para o processo de construção do ser psicológico individual. Vygotsky, deste modo, nos evidencia que é na “zona de desenvolvimento proximal” que a interação e interferência do outro é mais transformadora. Por “zona de desenvolvimento proximal” este autor define o caminho ou a distância entre o nível de conhecimento real, ou seja, o que a criança é capaz de solucionar sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, que se foca na resolução de problemas orientada por um adulto ou por companheiros mais experientes. Sendo assim, tanto o professor como os companheiros mais experientes têm funções importantíssimas no processo ensino-aprendizagem, pois eles promovem avanços qualitativos em atividades que a criança não seria capaz de fazer sozinha, e que através da circulação de informações e conhecimentos esta troca se estabelece. É preciso que a escola conheça o nível de desenvolvimento de cada aluno, pois só assim focará seus esforços para aquilo que ainda não foi incorporado por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

importante no trabalho que desenvolve, continuaremos nesse eterno fosso entre as idealizações discursivas e as fragilidades práticas.

REFERÊNCIAS

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

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

CARDOSO, B. et al. (Org.). **Ensinar: tarefas para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ELIAS, M. del C. **De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização**. São Paulo: Scipione, 2000.

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

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

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

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

NICOLAU, M. L. M.; MAURO, M. A. F. **Alfabetizando com sucesso**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2006.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1991.