

*Teoria e Prática de Professores Considerados Construtivistas**

Sérgio Antonio da Silva Leite

Luciane Vieira Palma

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Tem como objetivo descrever as práticas desenvolvidas por professores considerados construtivistas e relacioná-las com as respectivas concepções teóricas. Os dados foram coletados através de observações e entrevistas. O contato com a teoria parece ter sido fundamental para todos os professores envolvidos superarem o modelo tradicional de alfabetização. Porém, os dados sugerem várias contradições. A principal delas é a perigosa concepção reducionista, segundo a qual a teoria construtivista explica todo o processo de alfabetização escolar. Além disto, destaca-se a dificuldade dos professores no desenvolvimento de atividades funcionais em sala de aula.

"O construtivismo de Piaget (...) apresenta-se suficientemente bem estudado e bem caracterizado". Essa afirmação de Leite (1991, p.29) está fundamentada no grande número de trabalhos que Jean Piaget publicou ao longo de sua vida a respeito da equibração, um dos conceitos fundamentais da sua teoria. Tal conceito teve "sua explicitação relativamente tardia, devido ao fato de que era necessário determinar e caracterizar previamente as estruturas cognitivas, para depois se deterem nos mecanismos que permitem a passagem de um estágio para outro" (Leite, 1991, p.28).

* Pesquisa realizada com a ajuda do SAE — Unicamp

Podem-se identificar três conceitos fundamentais na teoria piagetiana, sem os quais seria impossível a concepção construtivista: *estágio*, *estrutura cognitiva* e *equilíbrio*.

Piaget, ao longo de suas pesquisas sobre desenvolvimento cognitivo, pôde perceber que determinadas faixas etárias possuem peculiaridades na maneira de interagir com o meio ambiente. A essas maneiras de pensar e agir Piaget denominou de *estágio* ou *período* (Rappaport, 1981, p.63). Assim, o desenvolvimento cognitivo é uma sucessão de "estágios e subestágios caracterizados pela forma especial em que os esquemas — de ação ou conceituais — se organizam e combinam entre si formando estruturas" (Coll, Marti, 1990, p. 122). As estruturas são construídas pelos indivíduos desde a infância, com o primeiro contato com o meio ambiente, e correspondem à maneira como cada indivíduo percebe esse ambiente, seja pelo contato com diferentes objetos, ou obtendo informações com diferentes pessoas que com ele convive.

Deste modo, Piaget afirma que "... estruturas cognitivas (...) são construções autênticas, com aberturas sucessivas sobre novas possibilidades" (Leite, 1991, p.29); ou seja, não há uma soma de informações obtidas no contato com o meio; o que ocorre é um processo de informações de acordo com os esquemas ou estruturas que o indivíduo já possui. O "processo de organização das estruturas cognitivas num sistema coerente, interdependente, que possibilita ao indivíduo um tipo ou outro de adaptação à realidade" (Rappaport, 1981, p.62) denomina-se *equilíbrio*. Assim, como o organismo biológico que, ao ser de alguma forma perturbado na maneira harmônica com que funciona, busca automaticamente soluções que o levem a novas formas de equilíbrio para poder sobreviver, o mesmo ocorre com as estruturas cognitivas que, em um dado momento, ao serem requisitadas na resolução de um problema, não possuem esquemas o suficiente ou adequadamente desenvolvidos para tal. Neste momento há uma quebra do equilíbrio cognitivo que, como o organismo biológico, buscará novas formas de equilíbrio.

No caso da criança, "poderá não apenas se utilizar dos recursos já existentes, mas desenvolver novos processos de funcionamento mental" (Rappaport, 1981, p.63). Por sua vez, o adulto que já chegou ao estágio que Piaget chamou de *período das operações formais*, para se equilibrar, utilizará sempre o mesmo tipo de funcionamento dessas estruturas. Deste modo, o "desenvolvimento consiste numa passagem constante de um estado de desequilíbrio para um estado de equilíbrio superior, no sentido de que a criança terá desenvolvido uma maneira mais eficiente (poderíamos dizer até mais inteligente) de lidar com seu ambiente" (Rappaport, 1981, p.63).

À luz da teoria construtivista piagetiana, muitos autores passaram a pesquisar as representações que os indivíduos constroem sobre objetos específicos do conhecimento humano. É o caso de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, cujo objeto de pesquisa foi a construção da escrita na criança. Num campo não abordado por Piaget, as autoras introduziram o essencial de sua teoria e de seu método científico, mostrando que as crianças têm idéias, teorias, hipóteses, que continuamente colocam à prova a realidade e que se confrontam com as idéias dos outros (Ferreiro, Teberosky, 1986, p. 13).

As pesquisas de Ferreiro acabaram por questionar os métodos de alfabetização comumente utilizados tradicionalmente. Deve-se ressaltar que a autora não criou um novo método de alfabetização, como ela própria escreve: "... não pretendemos propor nenhuma nova metodologia de aprendizagem. Nosso objetivo é o de apresentar a interpretação deste processo desde o ponto de vista do sujeito que aprende" (Ferreiro, 1986, p. 15). Assim, ao se considerar a criança como um sujeito ativo do processo de aquisição da escrita, não há mais sentido em alfabetizá-la, considerando-a como um ser passivo, à espera do conhecimento pronto e acabado a ser oferecido pelo professor.

Tais considerações sugerem uma análise de como esses recentes conhecimentos vêm sendo divulgados junto aos docentes que atuam nas redes de ensino, bem como a consequência dos mesmos nas práticas pedagógicas. Relatos de literatura e testemunhos informais de docentes demonstram que

as primeiras conseqüências das concepções construtivistas, junto aos docentes considerados tradicionais, provocam, geralmente, desequilíbrios nas suas representações do processo de alfabetização escolar.

Mas a compreensão adequada dessas relações tem facilitado novas posturas e práticas em sala de aula. Observa-se hoje que há um aumento progressivo de professores que dizem estar desenvolvendo práticas pedagógicas inspiradas na teoria construtivista, ou seja, práticas pedagógicas inspiradas nas idéias de Piaget e nas constatações de Emilia Ferreiro quanto à aquisição da língua escrita pela criança.

Autores como Carraher (1986), Macedo (1993) e Coll (1992), baseados nos fundamentos da Psicologia Genética, tentaram elaborar os pressupostos de uma prática pedagógica construtivista. Algumas das principais características citadas por esses autores podem ser resumidas como se segue:

a) o professor, além do conhecimento formal de sua área de atuação, deverá dominar o processo de psicogênese da leitura e da escrita, o que lhe possibilitará referencial teórico para compreender a produção escrita na criança. Tal posição também tem sido enfatizada em nosso meio por trabalhos mais recentes como os de Santos (1990), Rosa (1991), Soares (1992) e Marx (1993). A grande contribuição da pesquisa de Ferreiro foi descrever todo o processo através do qual a criança chega a identificar a natureza alfabética da escrita; tal pesquisa envolveu desde as fases iniciais, onde a escrita é confundida com o desenho, até a natureza alfabética, passando pela fonetização da escrita. Vários trabalhos descrevem detalhadamente o referido processo (Ferreiro e Teberosky, 1986; Ferreiro e Palácio, 1987; Ferreiro, 1986 e 1991);

b) é fundamental também que o professor identifique o nível em que se encontra a concepção da produção da escrita na criança; isto possibilitará condições para que se escolham atividades de ensino potencialmente provocadoras do conflito cognitivo necessário para a construção de novas hipóteses pela criança. Neste sentido, a avaliação

diagnóstica é um momento fundamental para o trabalho pedagógico, pois tem como objetivo, a partir da própria produção escrita da criança, identificar as hipóteses com as quais, provavelmente, está atuando. É papel do professor, como mediador entre a criança e a escrita, propor atividades concretas em sala de aula que levem os alunos a perceberem a inadequação de suas hipóteses atuais — conflito cognitivo — e a motivação necessária para a elaboração de hipóteses mais adequadas. Tais aspectos são abordados por Coll (1992) quando analisa as contribuições da teoria para a Educação;

c) de acordo com a teoria, o sujeito tem uma participação ativa nesse processo, uma vez que o desenvolvimento de hipóteses implica, de um lado, a experiência concreta do sujeito com o referido objeto, através de atividades planejadas pelo professor; porém, por outro lado, o professor depende fundamentalmente da elaboração do próprio indivíduo, no sentido de construir hipóteses mais adequadas. Assim, a teoria construtivista contribui para a superação do antigo modelo de ensino/aprendizagem no qual o aluno era visto como um ser passivo, situado na parte inferior de uma relação vertical, recebendo o conhecimento dado pelo professor. Tal mudança provocou alterações concretas, principalmente na relação professor-aluno e abriu possibilidades a serem exploradas também nas relações aluno-aluno. Santos (1990) sugere que o trabalho docente deve ser pautado pelas vivências cotidianas dos alunos, priorizando a ação destes e as interações professor-aluno-aluno-processo;

d) dois aspectos da relação professor-aluno em sala de aula, sob a influência da teoria, necessariamente são revistos. O primeiro relaciona-se com as instruções fornecidas pelo professor: considerada como aspecto fundamental em toda relação pedagógica, sob a influência construtivista é ratificada. Tem a importante função de possibilitar ao aluno o engajamento em uma atividade de ensino. O segundo aspecto relaciona-

se com o fornecimento *de feedback*¹ pelo professor que, sob a influencia do construtivismo, passa a ser compreendido de forma mais ampla. Se, no modelo tradicional, *o feedback* tem como função possibilitar ao aluno identificar seus erros e acertos, numa prática de inspiração construtivista passa a ser visto como todo processo de intervenção do professor, no sentido de levar o aluno a problematizar o seu desempenho e, conseqüentemente, as hipóteses com que está atuando. Nessa perspectiva, uma das características do *feedback* é propiciar ao aluno que pense sobre o que está fazendo, ou seja, reflita sobre o processo;

e) tal processo em sala de aula baseia-se na interação que deve ocorrer entre o sujeito cognoscente (aluno) e o objeto (no caso, a escrita), sendo tal relação mediada pelo professor. Neste sentido, é fundamental que as relações dos docentes com os alunos sejam marcadas por um clima afetivo adequado e pela instigação intelectual constante;

f) uma aula "construtivista", ao contrário de uma tradicional, que "pede o silêncio e a contemplação do docente... pede o ruído e a manipulação nem sempre jeitosa daqueles que, aceitando uma pergunta, não estão satisfeitos com o nível de suas respostas" (Macedo, 1993, p.30). Isto implica uma revisão da concepção de disciplina em sala de aula, no sentido de descartar aquelas concepções mais rígidas, onde a participação é confundida com indisciplina;

g) a avaliação deverá perder suas características punitivas que hoje a caracterizam, já que o erro passa a ser entendido como um valioso recurso para o conhecimento, pelo professor, das representações que o seu aluno possui no momento, a respeito de determinado objeto; para o professor, o conhecimento de tais representações possibilita uma reorientação nas formas de interação e suas respectivas práticas pedagógicas. Em nosso meio, Macedo (mimeo.) tem desenvolvido excelente trabalho sobre o assunto.

¹ Será mantido o termo em inglês uma vez que os correspondentes, em português, não apresentam um sentido adequado.

A partir dessas características, é possível analisar as práticas de sala de aula desenvolvidas por docentes que assumem uma postura construtivista. Mesmo reconhecendo que a teoria construtivista não propôs uma metodologia, é possível caracterizar práticas pedagógicas desenvolvidas à luz da teoria. A presente pesquisa teve como objetivo descrever as práticas desenvolvidas por professores considerados construtivistas e relacioná-las com as concepções teóricas descritas.

Método

Participaram desta pesquisa cinco professoras (aqui indicadas por P1, P2... P5) da rede estadual de ensino, da região de Campinas (SP), que na época da coleta dos dados trabalhavam em classes do Ciclo Básico: P1, P2 e P3 lecionavam em classes do CB inicial e P4 e P5 no chamado CB continuidade.

Outro critério considerado para a escolha dos sujeitos foi o fato de as professoras serem consideradas e/ou reconhecidas, pela sua comunidade, como construtivistas. Previu-se que, por este critério, poderiam ser considerados como construtivistas aqueles professores que fossem reconhecidos como tal pelos especialistas das Delegacias de Ensino da cidade, além de também serem reconhecidos como construtivistas pelos docentes de suas respectivas escolas.

Das cinco docentes, quatro apresentavam de 20 a 28 anos de experiência no magistério e uma (P4), seis anos. Na área de alfabetização, quatro professoras apresentavam 12 a 25 anos de experiência, sendo que P4 apresentava apenas três anos. Além disto, quatro eram efetivas e uma (P2) era ACT (caráter temporário).

Os dados foram coletados através de entrevistas e observações em sala de aula.

As entrevistas eram semidirigidas, seguindo um roteiro que abordava os seguintes aspectos: concepção sobre a teoria construtivista, o primeiro contato com a teoria, descrição das práticas anteriores e atuais, aspectos da teoria considerados relevantes para as práticas, fontes utili-

zadas para atualização e aprofundamento teórico, dificuldades enfrentadas e identificação dos limites da teoria no processo de alfabetização escolar. As entrevistas foram gravadas mediante consentimento das docentes e posteriormente transcritas para análise.

Quanto às observações, foram realizadas seis sessões de uma hora de duração cada uma, na sala do respectivo professor, sendo observados os seguintes aspectos: organização da sala, atividades desenvolvidas no momento, instruções e *feedback* fornecidos pelo professor, características dos processos interativos e atividades de avaliação durante as sessões. Um único observador atuou em todas as sessões.

Resultados

DADOS RELATIVOS ÀS ENTREVISTAS

A análise dos dados das entrevistas foi feita a partir das transcrições das gravações de cada professora. Cada questão foi analisada separadamente, sendo que as respostas foram agrupadas em função do seu nível de semelhança. Desse modo, puderam-se observar pontos de convergência e divergência nas respostas dadas. Segue-se a síntese das respostas por questão.

Questão 1 : qual sua concepção sobre a teoria construtivista?

Dentre as cinco professoras, apenas duas (P3 e P4) responderam à questão utilizando o termo "teoria" (... é uma teoria que enxerga a criança como construtora do saber... — P4). As outras três responderam considerando de imediato o construtivismo como um método, uma proposta ou um trabalho alternativo (... um dos melhores métodos que está sendo lançado no país — P5).

As duas professoras que utilizaram o termo "teoria", ao abordarem a questão da aprendizagem, convergiram em opinião. Para elas a aprendizagem é algo construído pelo sujeito, sendo que P3 ressaltou que a aprendizagem se dá na interação sujeito-objeto.

Para P2 e P5, o construtivismo dá mais liberdade para que o aluno se exponha e mostre aquilo que sabe (... eles, os alunos, têm muito mais liberdade para dar resposta pra tudo — P2).

Em síntese, a teoria construtivista é vista pelas professoras como uma teoria onde o saber, o conhecimento, é construído pelo sujeito que aprende ou como uma nova proposta de trabalho a ser desenvolvida em sala de aula.

Questão 2: Como foi o seu primeiro contato com a teoria?

Todas as professoras tiveram seu primeiro contato com a teoria construtivista a partir da segunda metade da década de 80, entre os anos de 1986 e 1989. Três das cinco professoras o fizeram através de cursos, palestras e encontros oferecidos pelos órgãos da rede estadual de ensino. Uma (P4) professora entrou em contato com a teoria em seu curso de habilitação para o magistério, mediante uma professora de metodologia de ensino. Para outra (P5), as conversas informais é que possibilitaram seu primeiro contato com a teoria.

As mais diferentes reações foram apontadas pelas professoras em função dos primeiros contatos com a teoria. Uma delas foi de repulsão (... imagina eu fazer isto!... escrever sem pontuação, sem usar maiúscula, faltando letra... — P1). Outra reação pode ser considerada de paixão (... fui a um curso de quatro dias e fiquei apaixonada... — P2). Detectou-se ainda uma outra reação: de indiferença, não valorização da novidade (... num primeiro momento não dei muito valor... — P4).

A partir do contato com a teoria, P1 foi levada a refletir sobre sua prática, pois com o conhecimento obtido e observando seus alunos, acabou por achar respostas para muitas das dúvidas que tinha a respeito do processo de alfabetização (... mas aquilo foi ficando em mim e eu fui pensando, vendo que tinha coisa acontecendo na sala que eu não sabia explicar o porquê... — P1).

A prática construtivista efetiva dessas professoras teve início em diferentes circunstâncias e foi permeada por sentimentos como insegu-

rança, sofrimento, ansiedade e medo. P1 foi motivada a transformar sua prática anterior em função do desinteresse mostrado por seus alunos pelas atividades que propunha em sala de aula. Ao iniciar o novo trabalho, P1 o fez com cautela, introduzindo aos poucos atividades que julgava manter algum vínculo com a proposta teórica. A insegurança, no entanto, a fez voltar várias vezes à cartilha. Ressaltou que teve medo da mudança e que todo o processo foi muito sofrido (... às vezes voltava em alguma coisa da cartilha... com medo da mudança... foi uma coisa muito sofrida!. -P1).

Para P2, a mudança de prática foi iniciada em função do pedido da diretora da escola em que, na época, trabalhava. Havia, no entanto, feito uma tentativa anterior à qual, por falta de apoio dos outros professores da escola, não deu prosseguimento. Atualmente, diz trabalhar com o construtivismo e que não volta mais atrás em sua decisão. No começo afirma ter tido grande ansiedade, o que a fez perder o sono durante um mês. Tal ansiedade era fruto da falta de obtenção de resultados positivos (... não dormi um mês, passei em claro porque eu não via o resultado... — P2).

Em virtude do interesse que o Primeiro Encontro de Professores Alfabetizadores do Estado de São Paulo suscitou, P3, no ano seguinte ao evento, passou a tentar um trabalho fundamentado na linha teórica construtivista.

Já para P4, o fato de ter seu primeiro emprego numa escola onde uma professora fora frustrada ao tentar desenvolver uma nova prática **I**os moldes construtivistas fez com que ficasse mais descrente quanto à teoria. Isso a levou a retardar o início de sua nova prática, o que ocorreu dois anos após quando, em virtude da exigência de um concurso a ser prestado, realizou muitas leituras sobre o assunto, o que lhe permitiu um aprofundamento teórico. Tal conhecimento mais o apoio da diretora da escola em que trabalhava contribuíram de forma definitiva para o início de uma prática a partir dos pressupostos da teoria P4 não cita algum sentimento de ansiedade nessa fase.

Por sua vez, P5, assim como P2, foi motivada a mudar em função de um pedido, no caso, feito por um grupo de professoras que trabalhavam na escola onde acabara de ser transferida (... e de repente eles me pediram para que eu também fizesse parte do grupo e mudasse minha maneira de trabalhar... — P5). Demonstrou, em seu depoimento, ter ficado muito ansiosa no início do seu novo trabalho. (... foi uma loucura!... quase morri do coração... mas valeu a pena!... — P5).

Em síntese, todas as professoras entrevistadas tiveram seu primeiro contato com a teoria construtivista em meados da década de 80, sendo que tal contato ocorreu de três formas: cursos oferecidos pelos órgãos centrais (três professoras), conversas informais (uma) e curso de habilitação para o magistério (uma). Este primeiro contato não ocorreu de maneira passiva: reações de repulsa, indiferença, paixão e reflexão foram apontadas pelas professoras. A prática de cada uma teve início em diferentes circunstâncias e foi permeada por sentimentos de medo, insegurança, sofrimento e ansiedade.

Questão 3 : Descreva suas práticas e concepções anteriores.

As cinco professoras entrevistadas afirmaram ter trabalhado, anteriormente à opção pelo construtivismo, com base nas tradicionais cartilhas (... eu começava com as sílabas e as crianças com a cartilha... — P2).

Uma peculiaridade de P3 foi afirmar que, antes de optar pelo construtivismo, não tinha consciência e segurança do trabalho desenvolvido. Isto muitas vezes a fez temer as visitas de supervisores à escola onde lecionava. Na verdade, ela disse não ter tido uma verdadeira metodologia de ensino até então. Hoje em dia, após ter estudado mais a teoria e a assumido como uma nova postura em sala de aula, P3 sente-se mais competente e com argumentos suficientes para defender sua opção (... agora eu acho que me profissionalizei... sei explicar o que eu faço... — P3).

P2, P4 e P5 denominaram o método de ensino anterior de "método tradicional", sendo o uso da cartilha sua principal característica. Apenas P5 especificou o método utilizado: global, também com o uso da cartilha.

Em síntese, todas as professoras entrevistadas baseavam em cartilhas sua prática anterior à opção pelo construtivismo. Três denominaram tal método de tradicional e somente uma identificou o método global.

Questão 4: qual o papel do professor construtivista?

Nas respostas a esta questão, apareceram termos genéricos como "orientar, dirigir, perceber e mostrar" (... é aquele que orienta, que vai instigar a criança... — P4).

Para P1, P2 e P3 é função do professor construtivista conhecer a realidade tanto sociocultural quanto cognitiva do aluno (... qual é a realidade do meu aluno?... — P1; ... nós partimos da vivência deles... — P2).

A expressão "dono do saber" apareceu nas respostas de P1 e P5, que acreditam que o professor deve admitir, conscientizar-se de que ele não domina todo o conhecimento (... ele deixa de ser o dono do saber e vai aprender também com a criança... — P5).

Para P3, o professor deve saber mais que os alunos até para poder ensiná-los, mas isso não implica uma postura arrogante de sua parte. Além disso, o conhecimento do professor deve passar pela realidade de seu aluno.

Para P1, é fundamental que o professor construtivista reflita sobre sua própria prática para que possa aprimorá-la cada vez mais (... é o professor se questionando, pensando na prática e mudando... — P1). P4 ainda identifica a função de questionar a criança quanto ao seu saber para, no final, organizar o conhecimento. Já para P5, o professor construtivista deve ser amigo de seus alunos.

Em síntese, várias funções foram atribuídas ao professor construtivista. As mais citadas relacionaram-se com a orientação dos alunos, para o que é exigido o conhecimento de sua realidade sociocultural e cognitiva. Reconheceram-se também as limitações do professor, embora este deva apresentar nível de conhecimento maior que o dos alunos. Respostas específicas apontam para a importância da reflexão e do ques-

tionamento a respeito das práticas, bem como a importância da amizade entre alunos e professor.

Questão 5: Que aspectos da teoria considera mais importantes para sua prática pedagógica?

Cada professora entrevistada revelou um aspecto diferente nesta questão, havendo convergência apenas entre P1 e P3. Estas duas professoras, de maneiras distintas, valorizaram na teoria construtivista o conhecimento e a informação a respeito da forma como ocorre a aprendizagem em crianças. Isso lhes fornece parâmetros para a avaliação dos alunos, cujo resultado determinará o ponto pelo qual elas deverão iniciar o trabalho pedagógico (... antes eu pensava: como é que se ensina isto? ... hoje eu penso: como as crianças aprendem isto?... — P3).

P2 salientou da teoria seu aspecto valorizador do aluno, em nível da experiência e do conhecimento prévio que este possui, bem como a liberdade que lhe é dada para se expressar (... nós valorizamos muito o que o aluno traz de casa... — P2).

Já para P4, dois aspectos parecem ser os mais relevantes: a questão do erro e a questão da experiência vivenciada pelo aluno (...a gente tem outra visão da criança: ela não erra, mas está construindo... — P4), havendo convergência com P5.

Em síntese, cada professora valorizou aspectos diferentes da teoria, havendo concordância quanto ao conhecimento e à informação que tal teoria fornece a respeito da forma como ocorre a aprendizagem. Quanto aos aspectos não comuns, ressaltam-se: o aspecto valorizador do aluno, a liberdade de expressão, a questão do erro e a valorização dos conhecimentos prévios das crianças.

Questão 6: Quais são as fontes que você utiliza para se atualizar na teoria?

As fontes citadas pelas professoras resumiram-se a leituras e cursos. P1 e P4 citaram como autores lidos Esther Grossi, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Maria da Graça Zenha, Paulo Freire e Madalena Freire

P1 e P3 citaram como fontes consultadas os trabalhos realizados no GEEMPA de Porto Alegre, sendo que a primeira referiu-se aos modelos e às atividades deste grupo como referenciais para o desenvolvimento de suas práticas; a segunda manteve contato com o grupo.

P5 citou leituras como uma tentativa frustrada, quando tentou aproveitar-se delas para se atualizar na teoria. Hoje ela lê alguma coisa, mas o que lhe dá base para o trabalho são os cursos feitos na DE (... eu comecei com a Psicogênese, o livro... mas é supercomplicado... cada vez eu lia um pouquinho até entender... — P5). Os cursos e palestras também foram citados por P2, P3 e P4.

O Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) foi citado de maneiras diferentes por P3, que fez uma crítica ao mau aproveitamento desta hora na escola e também à falta de coordenador pedagógico nas reuniões (...eu tenho visto que neste horário tem acontecido de tudo: troca de receitas, correção de prova, preparação de material e, às vezes, até estudo... — P3). Por sua vez, P4, ao referir-se ao HTP, afirmou utilizá-lo para atualizar-se na teoria.

É importante citar aqui a opinião, um tanto especial, de P3, quanto aos cursos oferecidos pela DE (... as palestras que a DE promove são ótimas, mas só isto não chega... — P3). Completou afirmando que tais cursos fornecem alternativas que encantam, mas que deixam os professores sem direção e sem uma postura definida sobre a prática, o que gera dúvidas que acabam afastando o professor do construtivismo. Sugeriu que os professores busquem se organizar em grupos de estudos, pois estes darão a eles apoio quando necessitarem (... nós temos que ter o apoio constante e a melhor maneira são os grupos de estudos... — P3).

Quanto a este aspecto, P5 identificou que uma das dificuldades é ter acesso aos grupos de estudos que se formam nas DEs, os quais nem sempre se mostram acessíveis.

Em síntese, as fontes utilizadas pelas professoras foram basicamente leituras e encontros oferecidos pelas DEs sobre a teoria. O HTP também foi uma fonte citada por duas professoras, sendo que cada uma o

fez abordando um aspecto diferente. Reconheceu-se a importância dos grupos de estudos.

Questão 7: Quais as dificuldades que você encontrou ao assumir a teoria construtivista como base para sua prática de sala de aula?

O grande número de alunos existentes em sala de aula, para ser atendido por um único professor, foi a dificuldade compartilhada por P1 e P2. Para esta última e para P4, as cobranças e críticas de professores das séries subsequentes foram mais uma dificuldade enfrentada pelos professores construtivistas (... fui muito criticada, a crítica foi demais em cima da gente... — P2).

Houve uma convergência nas opiniões de P3 e P5, cuja dificuldade foi a falta de bom material de sala de aula. P3 exemplificou a falta de papel sulfite, lápis etc.(... tem dia que eu tenho 18 alunos sem lápis; isto não quer dizer que não possam aprender, mas dificulta. . — P3); P5 apontou a falta de uma biblioteca para os alunos.

Por sua vez, P4 e P5 reclamaram da falta de informações na área de Matemática e de reciclagem. Demonstraram a preocupação com o acesso a informações que lhes seriam úteis, mas que não chegam até elas. P5 criticou a falta de apoio das DEs e do governo do estado (... você tem que ir à DE pedindo, implorando para conseguir alguma coisa... — P5).

A falta de disciplina e organização na escola, segundo P1, atrapalha o andamento das atividades. Cita como exemplo um fato ocorrido em sua sala: uma atividade estava sendo desenvolvida, quando alguém solicitou a entrada na sala de uma palestrante patrocinada por uma empresa, com brindes etc. Após isto, foi impossível retomar a atividade.

Para P3, a falta de um coordenador pedagógico ou outro profissional, na escola, que pudesse orientar os professores, é também uma dificuldade encontrada (...eu sinto falta de um profissional que conheça mais a teoria do que eu... — P3).

Em síntese, nota-se que, apesar da convergência de algumas opiniões, as professoras apontaram diferentes dificuldades enfrentadas no

seu dia-a-dia na escola. Entre essas dificuldades destacaram-se: o grande número de alunos em sala para um único professor; a falta de um projeto, na escola, que dê continuidade ao trabalho; a falta de material tanto para alunos quanto para professores; a falta de informação e a falta de um coordenador pedagógico nas escolas.

Questão 8: Você acha que a teoria construtivista dá conta de todo o processo de alfabetização escolar?

Responderam positivamente a esta questão P1, P2, P4 e P5. Para P1, isto ocorre se o professor souber trabalhar bem com os pressupostos da teoria (... acho que a teoria dá conta... é só trabalhar, colocar atividades, explorar... —P1).

Já P2 disse sentir dificuldades para poder trabalhar com base nesta teoria (... eu acho que tem um pouco de dificuldade... — P2). P4 tem a opinião de que a teoria construtivista é a melhor que se tem hoje, mas, mesmo assim, o professor deve tentar aproveitar outras fontes para estudar e não somente esta teoria (... eu acho que dá conta, se bem que você aproveita um pouco de tudo... — P4).

Quanto a esta questão, P5 foi a professora que se mostrou mais convicta. Tal convicção foi observada pelo fato de a professora perceber que as crianças de uma sala, cujo professor trabalha com os pressupostos da teoria construtivista, aprendem coisas e não as esquecem mais. Além disto, tal prática engloba todas as disciplinas (...o que ela aprende, não esquece; e você pode introduzir matemática, ciências sociais, que engloba tudo... — P5).

A única professora que respondeu negativamente a esta questão foi P3 (... eu não acho que seja um milagre que chegou para resolver tudo, embora ela resolve quase todos... — P3).

Em síntese, apenas uma professora respondeu negativamente a esta questão, sendo que as demais, por diversas razões, julgaram que a teoria construtivista pode explicar todo o processo de alfabetização escolar.

DADOS RELATIVOS ÀS OBSERVAÇÕES

Para a análise dos dados relativos às observações nas salas de aula, identificaram-se seis itens, a saber: 1. Formas de organização na sala de aula; 2. Atividades pedagógicas desenvolvidas; 3. Instrução; 4. *Feedback*; 5. Características dos processos interativos; 6. Avaliação. Em cada item, identificaram-se as características de cada uma das salas. Segue-se uma síntese dos dados, por item observado.

Formas de organização na sala de aula

Neste item observaram-se os aspectos de organização física da sala. Foram observadas três maneiras distintas de disposição das carteiras: P1, P3 e P4 organizavam seus alunos em grupos de até seis; P2 já os organizava em semicírculo; P5, em fileiras convencionais.

Com exceção da sala de P5, nas demais salas havia uma grande quantidade de cartazes: P2 utilizava cartazes, contendo famílias silábicas e o alfabeto; P1, P3 e P4, cartazes de propagandas, nomes de alunos e também o alfabeto. Em todas as salas, com exceção da P1, as mesas da professora situavam-se na frente da lousa; já a mesa de P1 situava-se no fundo da classe. Nas salas de P2 e P4 havia plantas que foram cultivadas pelos próprios alunos e somente na sala de P3 existia um mural onde estavam pregadas datas de aniversário, trabalhos dos alunos e calendário.

Atividades pedagógicas desenvolvidas

Em relação a este item, após a identificação e descrição de todas as atividades propostas e desenvolvidas em sala de aula pelas professoras, passou-se a uma análise das mesmas segundo os seguintes critérios:

a) contextualização: considerou-se contextualizada a atividade desenvolvida a partir de uma realidade vivenciada pelo aluno, podendo

ser esta realidade uma continuação e/ou reprodução da vida cotidiana concreta ou uma situação criada pela professora com o objetivo de estabelecer um contexto para que a atividade pudesse ser percebida, pelo aluno, com um sentido;

b) funcionalidade, considerou-se funcional a atividade que possibilitasse ao aluno o uso social da mesma, ou seja, tal critério implicou que a atividade correspondesse a um determinado uso social da leitura ou da escrita. Assim, uma atividade funcional (correspondendo, portanto, a um uso social da leitura e da escrita) necessariamente será contextualizada, mas nem toda atividade contextualizada será funcional (caso em que a professora cria um contexto artificial em sala de aula);

c) adequação da atividade aos objetivos de desenvolvimento da leitura e da escrita: tal critério tornou-se importante para a análise das atividades, uma vez que a maior parte delas é relativa à Língua Portuguesa. Assim, procurou-se identificar se uma determinada atividade possibilitava potencialmente o desenvolvimento das concepções de escrita ou possibilitava o exercício e o desenvolvimento da leitura ou da escrita;

d) participação ativa do aluno: observou-se neste critério se a atividade exigia, de alguma forma, algum nível de reflexão sobre o próprio desempenho ou sobre o objeto em questão; numa condição oposta, estaria uma atividade envolvendo apenas o fator mecânico.

Síntese das atividades de P1 :

Foram realizadas atividades relativas à Língua Portuguesa, à Matemática e a Estudos Sociais. Tais atividades envolviam um contexto criado pela professora, independente da realidade cotidiana dos alunos. Apenas duas atividades desenvolvidas por P1 poderiam ser consideradas funcionais, de acordo com os critérios utilizados: "discussão de um tema" e "leitura de um livro de história". Estas duas atividades compõem exemplos de situações que podem ocorrer no cotidiano dos alunos e que foram transpostas para uma situação de ensino formal.

Quanto à adequação aos objetivos de leitura e escrita, as atividades atendiam a tal critério. Além disso, observou-se em P1 a preocupação em desenvolver com seus alunos atividades que, de alguma forma, exigissem alguma participação ativa. Entretanto, tal participação parece não ter sido constante, com atividades envolvendo aspectos mecânicos (por exemplo: ligar pontos ou elementos de dois conjuntos sem nenhuma contextualização etc).

Síntese das atividades de P2:

As atividades desenvolvidas por P2 relacionavam-se à Língua Portuguesa e à Matemática. Em apenas uma das situações observadas, verificou-se alguma preocupação com a contextualização das atividades que, no caso, se relacionavam com o momento de vida das crianças: as férias. No restante, houve uma total despreocupação com a questão. Também com relação à funcionalidade tal característica não foi verificada na maioria das atividades.

Atividades como produção individual e coletiva de textos mostraram-se muito adequadas aos objetivos de leitura e escrita, porém foram mai conduzidas por P2, pois não se consideraram as falas das crianças para, por exemplo, produzir o texto na lousa. Tal fato demonstra que, mesmo em atividades que possibilitam uma participação mais ativa dos alunos, esta foi tolhida em função da professora, que exigiu pouca participação ativa, com atividades em que a mecanicidade sobressaiu.

Síntese das atividades de P3.

Assim como P2, as atividades desenvolvidas por P3, durante as sessões de observação, estavam relacionadas à Língua Portuguesa e à Matemática. Esta professora foi a que mais propôs atividades funcionais a seus alunos, destacando-se, neste sentido, as discussões a respeito de um tema e o canto de músicas.

Entretanto, houve casos em que nenhuma contextualização foi feita, como nas atividades de desenho e identificação da quantidade de elementos. Quando essa contextualização existia, relacionava-se com elementos e aspectos da vida cotidiana dos alunos.

As atividades de linguagem mostraram-se bem adequadas aos objetivos de leitura e escrita.

Quanto à participação dos alunos, esta se deu freqüentemente da seguinte maneira: discutiam com liberdade assuntos propostos por P3, executando as instruções dadas por ela; no que diz respeito à atividade em si, não se observaram situações em que a participação do aluno tenha sido puramente mecânica.

Síntese das atividades de P4:

A partir das atividades de Língua Portuguesa e Matemática observadas, poder-se-ia dizer que em P4 há um equilíbrio entre as atividades contextualizadas a partir do cotidiano do aluno (por exemplo: atividades de leitura de textos), as atividades contextualizadas a partir de situações criadas pelo professor e as atividades não-contextualizadas (por exemplo: resolução de problemas de Matemática sem qualquer vinculação a um contexto).

Isso não ocorreu com a funcionalidade das mesmas, sendo que poucas poderiam ser consideradas como tal.

Entretanto, as atividades propostas por P4 consistiam sempre em algum tipo de desafio para os alunos, fazendo-os participar ativamente das mesmas.

Quanto à adequação aos objetivos de leitura e escrita, mostraram-se atividades bem adequadas, que exigiam concentração, entendimento do texto e transposição de idéias para a linguagem escrita.

Síntese das atividades de P5:

Também em P5 puderam ser observadas atividades relacionadas à Língua Portuguesa e à Matemática. Notou-se a preocupação da professora quanto à contextualização de metade das atividades observadas, variando estas entre fatos do cotidiano (por exemplo: leitura individual) e a criação de um contexto artificial em sala de aula.

A funcionalidade constituiu um fator descartado por P5, aparecendo apenas na leitura de um livro de histórias.

A mecanicidade é explícita em atividades de Matemática (por exemplo: armar e efetuar as operações), sendo também identificada em atividades de linguagem.

P5 demonstrou uma peculiaridade: foi a única professora que se preocupou com a gramática normativa nas atividades de Língua Portuguesa.

Síntese global:

Todas as professoras desenvolveram atividades relacionadas à Língua Portuguesa e à Matemática, sendo que P1 trabalhou, em alguns momentos, com conteúdos de Estudos Sociais. A contextualização constituiu um traço marcante em grande parte das atividades desenvolvidas por quatro das professoras observadas (mais notável em P1 e P3, em comparação com P4); apenas P2 demonstrou uma preocupação muito pequena com tal questão.

A funcionalidade, contudo, foi marcada pela sua quase ausência. Neste caso, somente uma das professoras (P3) trabalhou um pouco mais baseada neste aspecto.

Por outro lado, muitas atividades demonstraram ser adequadas aos objetivos da leitura e da escrita, por terem permitido às crianças exercitarem um dos aspectos mais importantes desses objetivos: produção de textos com o foco voltado para a exposição de idéias (e não para às questões gramaticais) e para a interpretação de textos lidos. Outras atividades envolvendo leitura e escrita não se mostraram tão adequadas assim, uma vez que visavam à aquisição das "técnicas de escrita" em si.

Instrução

Caracterizou-se como instrução toda intervenção feita pela professora com a função de tornar claro ao aluno o que era necessário que ele fizesse para realizar as atividades propostas. Sendo assim, a partir da descrição das atividades, pôde-se identificar em cada docente a realiza-

ção de instruções e a natureza das mesmas. Segue-se uma síntese por docente, do item em questão.

P1: anteriormente à execução pelos alunos de qualquer atividade proposta, P1 instruí-los, via de regra, coletivamente, sobre o que devia ser feito na atividade em questão. Essas instruções, na maioria das vezes, mostraram-se claras para os alunos, uma vez que eles pouco pediram para a professora repeti-las. Esta situação ocorreu esporadicamente e em alguns momentos irritou a professora: a dúvida do aluno, em virtude do tumulto na classe enquanto P1 falava, era interpretada pela professora como falta de atenção dos alunos que perguntavam. Quanto às atividades que estavam reproduzidas em folhas mimeografadas, P1 lia uma delas e esperava os alunos terminarem para depois dar instruções sobre a seguinte. O momento de passagem de uma atividade para outra serviu algumas vezes de instrumento para a professora conter o tumulto na classe.

P2: antes que os alunos iniciassem a atividade proposta, P2 os instruí oralmente sobre o que fazer. Muitas vezes os alunos eram solicitados a parar de copiar as atividades da lousa para assim poderem prestar atenção no que a professora dizia. Neste momento, o silêncio na classe era total e algumas vezes, caso não entendessem a instrução, os alunos iam até a professora para resolver suas dúvidas.

P3: as instruções de P3 davam-se logo após ter sido feita a distribuição dos materiais necessários para cada atividade, para todos os alunos, ou mesmo durante a atividade. Tais instruções eram dadas de forma não afetiva, porém não aversiva. Na maioria das vezes, foram coletivas e mostraram-se claras (poucas dúvidas dos alunos), não havendo registro de necessidade de repetição das mesmas.

P4: esta docente também só iniciava algum tipo de instrução quando todos os alunos da classe tivessem em mãos o material necessário para a execução da tarefa. Ela lia em voz alta a instrução, quando escrita na folha ou no livro, para a classe toda. Os alunos acompanhavam a leitura e, ao seu término, P4 explicava novamente. Eram lidas e explicadas todas as

atividades das folhas mimeografadas, de uma única vez; posteriormente a esta leitura, os alunos iam realizando as atividades. Em caso de dúvida quanto à instrução, chamavam P4 que lhes explicava a atividade, com carinho e individualmente. Em geral as instruções eram claras

P5: as instruções de P5 eram, geralmente, dadas logo após a atividade ter sido escrita na lousa. A professora voltava-se para a classe e explicava oralmente. Uma só vez não instruiu seus alunos, deixando isso para o próprio enunciado da atividade. Mesmo assim, não houve registro de dúvidas, pois a atividade era conhecida.

Síntese geral: a maioria das instruções sempre foram observadas no início das atividades, sendo dadas verbalmente por todas as professoras. Em apenas um caso foi dada durante as atividades e também em um caso não houve instrução verbal. As instruções mostraram-se claras para os alunos, exceto em P1, devido às condições da classe; quando isto não ocorria, as professoras repetiam com naturalidade e individualmente as instruções.

Feedback

Caracterizaram-se como *feedback* as intervenções feitas pelos docentes, referentes ao trabalho apresentado pelo aluno na atividade proposta, com a função de lhe fornecer parâmetros quanto aos erros e acertos. A exemplo dos itens anteriores, segue-se a síntese por docente.

P1: em apenas duas atividades que propôs, P1 não forneceu o *feedback*. Este, quando apareceu, teve as seguintes características: foi marcadamente individual e dado de duas maneiras distintas: a professora dava respostas às dúvidas levantadas pelos alunos (o aluno ia até ela e, neste caso, as respostas eram ouvidas só por ele) ou então o aluno perguntava do seu lugar e todos ouviam a resposta. Ao verificar, percorrendo cada grupo na classe, algum erro de um ou outro aluno, P1 fazia alguma intervenção no trabalho do mesmo. Este fato só ocorreu duas

ezes em todas as sessões. Quanto à natureza da intervenção, P1 não foi diretiva em sete atividades propostas. Quando os alunos lhe faziam alguma pergunta, ela respondia com outra, de natureza instigadora, como que criando uma condição para que o próprio aluno buscasse a resposta. Algumas vezes pediu para o aluno ir à lousa fazer o exercício, noutras, dava dicas a respeito da pergunta.

P2: das 11 atividades propostas por P2 durante as sessões de observação, foi detectado algum tipo de *feedback* em apenas quatro delas. Neste caso, foram individuais, dados a partir de dúvidas colocadas pelos alunos ou de observação de erro pela professora; mostraram-se claros, diretos e eram repetidos por P2 de acordo com as necessidades. A escassez de *feedback* deve-se talvez ao fato de P2, às vezes, corrigir os cadernos dos alunos quando estes terminavam suas atividades.

P3: forneceu *feedback* em metade das atividades que propôs. Na maior parte desses casos, o *feedback* foi individual e fornecido a partir das perguntas feitas pelos alunos. P3 não foi direta em suas respostas; muitas vezes questionou seus alunos quanto ao que haviam realizado. Foi clara e em alguns casos não muito efetiva, chegando a admoestar alguns alunos para que da próxima vez prestassem mais atenção.

P4: forneceu *feedback* em dez das 12 atividades que propôs, e na metade delas o *feedback* foi individual, a partir de perguntas feitas pelos próprios alunos ou de suas próprias verificações, ao percorrer a classe; na outra metade, o *feedback* foi coletivo. De uma maneira geral, mostraram-se claros e, quando necessário, eram repetidos: P4 questionava algum erro e repetia várias vezes para aqueles que não entendiam a resolução da pergunta. Em momento algum observou-se algum tipo de irritação de P4 nesta situação. Quanto à diretividade, pôde-se observar somente nos *feedback* coletivos. Pode-se dizer que P4 equilibrava a diretividade com a não-diretividade.

P5: foram registradas dez atividades de P5, sendo que em cinco delas observou-se algum tipo de *feedback*. Dentre os tipos, quatro foram individu-

ais, a partir de perguntas feitas pelos alunos, e um foi coletivo, através de correção de exercícios na lousa. Nos momentos em que *os feedback* fornecidos pela professora foram ouvidos, notou-se que não foram diretivos. De uma maneira geral, foram claros, não suscitando perguntas nos alunos e não foi observada irritação por parte da professora nesses momentos.

Síntese geral: do total das professoras observadas, duas delas (P1 e P4) destacaram-se na grande maioria das atividades que propuseram com relação ao fornecimento de *feedback*. Por sua vez, P3 e P5 tiveram tal atitude em metade das atividades propostas, enquanto P2 foi a professora que menos o forneceu: apenas dois no total de 12 atividades. Observou-se uma tendência acentuada na maneira como tais *feedback* eram realizados: na maior parte das vezes, *o feedback* foi individual, a partir, principalmente, de perguntas feitas pelos alunos ou a partir de verificações de erros realizadas pela professora enquanto "passava" pelos grupos ou carteiras dos alunos. Quando coletivos (mais freqüentes em P1 e P4), *os feedback* caracterizavam-se por correções de exercícios na lousa. Um outro ponto que se levantou foi quanto ao momento em que os *feedback* eram realizados: todas as professoras os forneceram individualmente durante a execução da atividade, ou posteriormente, de forma coletiva. Mostraram-se claros, não havendo registro de dúvidas pelos alunos após sua realização. Caso isso ocorresse, as professoras os repetiam.

Características dos processos interativos que ocorriam em sala de aula

P1: os alunos de P1 realizavam as atividades propostas, porém, simultaneamente, realizavam outras atividades paralelas e incompatíveis, levantando-se muito do lugar, interrompendo, solicitando demasiadamente a professora. O ambiente nesta sala era muito tumultuado. Muitas vezes, na tentativa de manter a ordem, P1 gritava com os alunos. Deve-se ressaltar que o tumulto na sala de aula era agravado pelo fato de a aula ter sido muito interrompida, ora por estagiárias da própria escola, ora por

professores de outras disciplinas como Educação Artística, ou até por pessoas que iam lá conhecer o trabalho desenvolvido por esta professora. Apesar dos gritos, puderam-se registrar vários momentos em que P1 foi carinhosa com seus alunos. No início de cada aula, os alunos cantavam uma música religiosa e durante todo o período tratavam P1 por "tia". Os alunos tinham liberdade para trocar idéias entre si e P1 ressaltava que isto poderia ser feito, mas conversas demasiadas não. P1 reprendia os alunos que olhavam a resposta dos amigos ou aqueles que, ao contrário, contavam a sua para os outros. Justificava tal atitude como uma forma de avaliar os progressos dos alunos.

P2: na sala de aula de P2, os alunos mantinham-se o tempo todo em atividades individuais e em silêncio. Eventuais conversas ocorreram em tom muito baixo entre os alunos que pouco se levantavam das carteiras, e quando isto ocorria era para corrigir atividades na lousa, resolver alguma dúvida com a professora ou para mostrar os cadernos. P2 era extremamente exigente quanto a isso e a aparente ordem era mantida por um constante clima de ameaças e punições orais, não necessariamente gritos, que nesta sala eram poucos; quando ocorriam, eram em função da irritação, por exemplo: quando um aluno que ainda não havia atingido os padrões exigidos não fazia uma tarefa, ficava conversando. Ao dar alguma instrução ou comunicar algo aos alunos, P2 exigia total silêncio e, enquanto isso não ocorria, não dava início à sua fala. Diante desta situação, percebeu-se uma certa intimidação dos alunos, principalmente daqueles que tinham algum tipo de dificuldade na sala.

P3: o ambiente na sala de P3 não era tumultuado nem tampouco havia lá um silêncio total. Os alunos mantinham-se em atividade e trocavam idéias entre si, sem aumentar o tom da voz. P3 não gritava com eles e, mesmo assim, prendia sua atenção quando falava. Enquanto os alunos realizavam tarefas, trocava idéias com eles sobre coisas do cotidiano, como assistir à televisão até tarde, ou o dever de ir ao médico quando apresentassem sinais de alguma doença. Mostrava-se feliz quando

algum aluno superava suas dificuldades de leitura e escrita. Quanto a este fato, quem se mostrava apto recebia um caderno especial, marco da alfabetização (os alunos ficavam ansiosos para ganhá-lo). Ralhava com alunos que não prestavam atenção no que faziam e conversava com aqueles que, por algum motivo, se desentendiam entre si e acabavam brigando. Quanto aos grupos de alunos, cada um tinha um "líder" que desempenhava atividades para o grupo, como distribuir material. P3 não admitia que os alunos a chamassem de "tia"; chamavam-na pelo próprio nome.

P4: os alunos de P4 mantinham-se entretidos nas atividades propostas e trocavam idéias entre os membros de um mesmo grupo. Quando terminavam a tarefa, conversavam entre si ou com a própria professora. Esta, por sua vez, quando pretendia falar com os alunos, e eles estavam conversando, ficava quieta até que percebessem e se calassem para prestar atenção. A professora também administrava os desentendimentos entre os alunos através de conversas. P3 mostrou-se bem paciente com os alunos e dava-lhes liberdade para falarem o que quisessem com ela, fossem perguntas sobre o conteúdo tratado no momento ou simplesmente contar-lhe algo. Os alunos chamavam-na de "tia" e esta não demonstrou restrição. Quando os alunos extrapolavam o limite, conversando muito alto ou fazendo brincadeiras fora de hora, P4 dava "uma bronca", mas sem gritos.

P5: os alunos de P5 também mantinham-se em atividades; porém, paralelamente, conversavam bem mais que os alunos de P3 e P4. Este fato pode ter sido agravado pelas inúmeras vezes em que a professora ausentou-se da sala, em meio ao período de aula, ou ficou conversando com alguém na própria sala de aula. Quando P5 indicava algum aluno para que este fizesse uma lista daqueles que mais bagunçavam, isto gerava algumas discussões entre os alunos que se sentiam injustiçados e aquele que marcava os nomes. Além desta forma de delação imposta por P5, na classe os alunos reclamavam muito uns dos outros junto à professora,

que nem sempre tomava conhecimento do fato. Quando alguma briga era mais acirrada, ela chamava os alunos envolvidos e energicamente neutralizava a briga.

Síntese geral: P3, P4 e P5 conseguiram manter os alunos em atividades e, apesar das conversas entre eles, não havia grandes tumultos. Observou-se uma tendência entre estas três professoras em conversar com seus alunos quando havia problemas de relacionamento entre eles; dentre as três, P5 parece ter sido a mais enérgica nestas circunstâncias, chamando a atenção das crianças em tom mais alto. P1 e P2 caracterizaram dois extremos: os alunos da primeira, apesar de realizarem as atividades propostas, realizavam tantas outras paralelas que tumultuavam o ambiente com suas conversas paralelas, além do grande número de interrupções e solicitações que promoviam. Quanto à P2, não abria espaço sequer para trocas a respeito das atividades dos alunos, exigindo total silêncio na sala. Estas duas professoras foram as que mais gritaram com os alunos, sendo que P1 com mais frequência. Apenas P3 não admitia ser chamada de "tia". Todas elas mostraram-se, em algum momento, irritadas com algum erro dos alunos, independente do que o tinha causado. No entanto, seus comportamentos, no geral, sempre se mostravam pacientes quanto a isto.

Avaliação

Apenas na sala de P1 é que se pôde observar a preocupação com este aspecto. Nesta sala houve pelo menos três momentos em quem a avaliação surgiu: a) a professora realizou avaliações individuais com cada aluno, enquanto o restante da classe realizava outra tarefa: P1 chamava aluno por aluno para se sentar em uma carteira no fundo da classe e ela sentava-se perto dele; b) houve a realização de uma prova durante um das sessões de observação; c) P1 elegia algumas atividades como "ditado" e "formação de palavras", em que não permitia que os alunos, mesmo em

grupos, copiassem uns dos outros. Comentava que se basearia naqueles dados para ver como os alunos estavam se desenvolvendo.

Discussão

Coerente com a teoria construtivista, várias noções foram apresentadas pelas professoras participantes desta pesquisa. Um primeiro destaque diz respeito à concepção teórica propriamente dita do construtivismo, demonstrada por duas das professoras: para P3 e P4, é uma teoria que se baseia na idéia de que o conhecimento é uma construção do sujeito, a partir da interação com o objeto (como a escrita). Sendo assim, para estas professoras, tornaram-se importantes, para uma prática pedagógica efetiva em sala de aula, a valorização do conhecimento dos estágios de desenvolvimento (descritos por Piaget em níveis gerais e por Emilia Ferreiro, em termos específicos) e uma nova visão do erro.

Sem dúvida, a teoria construtivista, ao descrever o processo de desenvolvimento das representações sobre a escrita, elaboradas pelas crianças (Ferreiro, 1991), possibilitou uma profunda revisão nas propostas pedagógicas e, em especial, na alfabetização. Tal conclusão também é compartilhada por Santos (1990), Rosa (1991), Scicchitano (1991) e Soares (1992). Esta, avaliando os rumos do ensino de Língua Portuguesa na 1ª série do 1º grau, na rede municipal de ensino de São Paulo, relata que os professores que mais progrediram levaram em conta as idéias das crianças sobre a escrita, na elaboração das atividades de sala de aula.

Como já foi citado, é inegável a influência da teoria em vários aspectos do processo de alfabetização, como: a identificação das representações dos alunos sobre a escrita e a utilização das mesmas como ponto de partida para o planejamento pedagógico; a importância da participação ativa do aluno nas atividades de ensino, de modo que estas o levem a problematizar e questionar suas hipóteses, possibilitando a construção de outras mais abrangentes; alteração na concepção de erro, na

medida em que este passa a ser entendido como a expressão das representações sobre a escrita, naquele momento etc.

Apesar das contribuições, não se pode concordar com a afirmação de que a teoria construtivista pode explicar todo o processo de alfabetização escolar. Tal processo é multideterminado (Soares, 1992; Leite, 1992) e depende da contribuição de várias outras áreas de conhecimento. Por exemplo, com relação ao objeto escrita, é inegável as contribuições da Lingüística, da Psicolingüística e da Sociolingüística (Cook-Gumperz, 1991; Cagliari, 1992).

Numa crítica mais contundente, Silva (1993) diz que o atual domínio da teoria construtivista é explicado, em parte, por uma dupla promessa: de um lado, aparece como uma teoria educacional progressista e, de outro, fornece uma direção relativamente clara para a prática pedagógica. No entanto, para o autor, trata-se de uma "regressão conservadora", na medida em que representa a volta (ou continuidade?) do domínio da Psicologia na Educação, com uma visão individualizada e despolitizada do processo.

No entanto, o processo de transmissão de conhecimento (principalmente institucional) é de natureza basicamente sócio-político-ideológica, uma vez que a escolha e a definição dos objetivos e conteúdos escolares (e, em parte, também das práticas) depende da visão do homem e do mundo por parte de quem os define (sejam indivíduos, grupos ou instituições). Nessas escolhas, estão envolvidas relações de poder, de controle e interesses, que caracterizam tais atos como sociais e históricos, como lembra Silva (1993).

No caso do processo de alfabetização escolar, as mesmas questões se colocam. A definição dos seus objetivos e práticas depende, no caso, das concepções sobre alfabetização, uma clara compreensão de suas relações com o exercício da cidadania, idem quanto ao papel da leitura e da escrita na formação de uma visão crítica do aluno etc. Tais idéias é que devem ser consideradas a base do processo de alfabetiza-

ção, sendo que nenhuma teoria psicológica ou lingüística, isoladamente, poderá produzi-las.

A teoria construtivista, por sua vez, diz respeito ao como se aprende: ao descrever o processo pelo qual as crianças elaboram hipóteses superiores e mais adequadas sobre a escrita, o construtivismo presta uma contribuição inestimável à compreensão do processo como um todo e em termos específicos, fornece as bases para os critérios de escolha das práticas de sala de aula. Assim, assume-se que é fundamental, para o docente alfabetizador, o acesso ao conhecimento sobre o funcionamento do sujeito (no caso, o aluno), fornecido pelas teorias psicológicas, como o construtivismo, e sobre o objeto (no caso, a escrita), fornecido pela Lingüística e áreas afins, para que atue adequadamente como mediador entre ambos.

Mas, é fundamental que se reafirme que a base do trabalho, ou seja, sua essência, é de natureza sócio-político-ideológica. Esta essência, que não é estática, deve direcionar a escolha e a utilização dos conhecimentos das áreas afins, como a Psicologia.

Ressalte-se, portanto, que tais questões não diminuem a importância da teoria construtivista; apenas demonstram que o processo de alfabetização escolar depende de uma visão ampla da realidade e implica uma abordagem interdisciplinar, dada sua complexidade e sua multideterminação. A não compreensão dessas questões pode implicar conseqüências muito sérias para a Educação, como a formação de educadores "especialistas" em teorias psicológicas, como o construtivismo ou outra qualquer, mas realizando um trabalho conservador e reacionário em sala de aula, impedindo o desenvolvimento de um modelo de alfabetização que possa ser considerado crítico.

Neste sentido, dentre as cinco professoras, três demonstraram uma interpretação segundo a qual o construtivismo constitui-se um novo método ou proposta de trabalho a ser aplicado em sala de aula. Este fato sugere uma concepção reducionista do processo de alfabetização escolar,

olocando, como já foi citado, numa única teoria psicológica, a possibilidade de explicação de todo o processo. Tal postura pode ser considerada teoricamente ingênua, demonstrando uma necessidade de ampliação da visão sobre todo o processo de alfabetização escolar, com suas múltiplas facetas, considerando a contribuição de outras áreas de conhecimento, além de outras teorias psicológicas, como, por exemplo, a corrente sociohistórica (Luria, 1988; Vygotsky, 1984).

Note-se que este superficialismo com que a teoria é vista, bem como sua redução a um simples método, ocorreu também com relação ao método tradicional, reduzido por quatro professoras ao uso da cartilha. Percebe-se, portanto, que o reducionismo observado não se trata de uma tendência isolada ou inédita, mas de uma característica freqüentemente observada, de modo geral, nos docentes, em diferentes momentos históricos, devido, provavelmente, à sempre frágil formação teórica oferecida nos cursos de habilitação para o Magistério.

Este fato pode estar relacionado a um outro, também importante, que deve ser discutido. Trata-se das reações experimentadas pelas professoras a partir de seu primeiro contato com a teoria construtivista, até a efetivação de suas práticas. A primeira dessas reações foi caracterizada por uma repulsão, uma vez que as professoras que as sentiram entenderam o construtivismo como uma ameaça a uma prática que há muitos anos vinha sendo desenvolvida, embora com sucesso parcial, não questionado até então.

Por outro lado, após os primeiros contatos com o construtivismo e o início de práticas baseadas nele, observou-se que as professoras passaram a interpretá-lo como "tábua de salvação", capaz de resolver todos os problemas relativos ao ensino e à aprendizagem enfrentados até então. Deste modo, a supervalorização da teoria atingiu índices tão significativos, a ponto de quatro das professoras envolvidas assumirem-na como teoria explicativa de todo o processo de alfabetização escolar.

Provavelmente, por não terem tido uma formação teórica sólida, o construtivismo veio preencher um vazio teórico apresentado por estas professoras. P3 foi a professora que em seu depoimento deixou isto mais claro, assumindo que, com relação à sua prática anterior, caso questionada, não saberia argumentar a favor. Hoje, P3 considera-se uma verdadeira profissional, uma vez que, em função dos estudos que fez com relação ao construtivismo e dos grupos de que participa, sente-se capaz de defender teoricamente suas idéias e as práticas por ela desenvolvidas.

Esta supervalorização da teoria construtivista também foi observada em P4 que acredita que o construtivismo é atualmente uma ótima proposta de trabalho mas que outras surgirão e a substituirão. Esta concepção sugere que P4 assim como muitos outros profissionais que optaram pelo construtivismo fizeram-no provavelmente em função de a teoria ser atualmente a mais divulgada e difundida pelos órgãos centrais das secretarias da educação, como a de São Paulo, onde se concentram educadores "recém convertidos" ao construtivismo, que priorizam tal orientação nas ações de treinamento e reciclagem de docentes. O que se questiona é que isto ocorre em detrimento de uma visão multideterminada e multifacetada do processo de alfabetização escolar, correndo assim o risco de não se considerarem adequadamente as contribuições da própria teoria construtivista. Leite (1992) tem discutido que uma das dificuldades atuais no processo de alfabetização escolar "relaciona-se com uma parcela dos educadores construtivistas que, ao ocuparem postos de decisão na estrutura educacional, acabam por assumir uma postura hegemônica, negando a pluralidade teórica existente, menosprezando a experiência passada acumulada pelos docentes das redes de ensino e desvalorizando as contribuições daqueles que não falam a linguagem oficial, atualmente no poder" (p.26).

Um outro ponto apresentado por P1 abre expectativas quanto a uma possível mudança nessa realidade. Trata-se da importância ressaltada por ela da reflexão contínua a ser feita, sobre as práticas em sala de aula,

pelo professor construtivista. P4, apesar da afirmação a respeito da teoria citada no parágrafo anterior, ressalta a importância do horário de trabalho pedagógico (HTP), para que estudos sejam feitos a respeito da teoria. Este HTP, talvez a principal contribuição concreta oferecida pela recente proposta de criação das escolas-padrão no Estado de São Paulo, parece ser uma condição concreta que possibilitará, nas escolas, o espaço para as atividades de reflexão grupai e aprimoramento teórico apontado por P4.

Quanto às práticas efetivas baseadas na teoria construtivista, dificuldades foram apontadas, as quais podem inviabilizar um trabalho sério nessa perspectiva. Neste sentido, ressalta-se inicialmente a questão da continuidade nas séries seguintes do trabalho iniciado no ciclo básico. A atuação pedagógica realizada por todas as professoras participantes da pesquisa parece caracterizar uma ação isolada. P4 e P5 relataram que colegas construtivistas, na escola, desenvolvem trabalho nas mesmas séries e encontram os mesmos problemas. Na escola de P2, parece haver uma certa intenção do diretor pela implantação de um projeto único; porém, notou-se um certo centralismo do mesmo. Também P1 e P3 realizam seus trabalhos isoladamente.

Este fato suscita uma antiga discussão na área educacional: a falta de um projeto pedagógico nas escolas, mantendo um trabalho totalmente fragmentado e desarticulado entre as diferentes séries. Esta situação é incompatível com as novas concepções sobre o processo de alfabetização escolar. Se o objetivo passa a ser a formação de leitores e produtores de texto numa perspectiva funcional, é óbvio que tais metas não se restringem ao ciclo básico, mas, no mínimo, a todo o ensino de primeiro grau, exigindo a ação articulada de todos os docentes, a partir de diretrizes pedagógicas comuns, como aponta Leite (1992). Para tanto, parece ser fundamental a coordenação pedagógica de todo o trabalho; neste sentido, defende-se o princípio de que essa coordenação deve ser uma das principais atividades do diretor da escola, o qual deve estar plenamente habilitado para exercê-la. Note-se que a questão colocada refere-se à

coordenação do processo, o que não significa que o diretor seja um especialista em todas as áreas de conhecimento. Coordenar implica criar e manter as condições concretas para que o processo de organização docente se desenvolva na escola, sendo que tal processo deve ser baseado numa perspectiva coletiva de trabalho.

Outra dificuldade citada por três das cinco professoras diz respeito às condições materiais de trabalho. O grande número de alunos em sala de aula torna-se uma dificuldade para o funcionamento e o desenvolvimento do trabalho nos moldes construtivistas e dificulta a intervenção do professor.

Ainda com relação às práticas efetivas das professoras participantes da pesquisa, observaram-se aspectos que podem ser considerados avanços metodológicos e aspectos que ainda necessitam de maior reflexão e aprofundamento. A análise das atividades desenvolvidas em sala de aula demonstra claramente a conjugação destes dois aspectos. Se, por um lado, houve um salto qualitativo no planejamento da maioria das atividades, de forma contextualizada e, portanto, apresentando coerência e sentido para o aluno, por outro lado, outras demonstraram-se deficientes com relação à funcionalidade, ou seja, desvinculadas dos usos sociais. Em outras palavras, é evidente a preocupação com a criação de contextos para as atividades de leitura e escrita em sala de aula. No entanto, grande parte desses contextos foram artificiais, não correspondendo a situações de um uso efetivo da leitura e escrita nas situações sociais.

Além disto, ressalte-se a mecanicidade ainda presente em parte das atividades, contrastando com as tentativas de contextualização da maior parte delas; pode-se, obviamente, prever que tal situação tende a um aprimoramento, no sentido de garantir o caráter funcional das atividades, na medida em que os professores mantiverem atividades de análise crítica sobre suas práticas, ou seja, aprimorarem-se teórica e praticamente.

Um outro aspecto positivo a ser observado com relação às atividades, relaciona-se com o item instrução. Nas situações observadas, as

atividades apresentaram-se notadamente com muita clareza e, aspecto importante, a repetição das mesmas era feita sem maiores problemas pelas professoras, sempre que necessário.

Por outro lado, quanto ao fornecimento de *feedback*, intervenção fundamental a ser feita pelo professor, uma vez que possibilita condições para o aluno refletir sobre seu desempenho, observou-se uma incidência irregular nas salas de aula: duas professoras apresentaram-no, na maioria das vezes, nas atividades que propuseram, e duas utilizaram-no de forma inconstante, sendo que uma não ministrou *feedback* na maior parte de suas atividades desenvolvidas. Além disto, quando apresentados, os *feedback*, em sua maioria, foram individuais, demonstrando que o trabalho em grupo pode ter sido, de fato, pouco incorporado pelas professoras durante as atividades; quando coletivos, foram apresentados na lousa e ao final das atividades.

Apesar disso, pode-se considerar como um outro aspecto positivo nas práticas das professoras, o fato destas organizarem seus alunos em grupos, o que, em tese, facilita as trocas entre eles. Um aspecto interessante a ser ressaltado refere-se ao fato de que numa única classe (P5), em que os alunos estavam dispostos em fileiras, havia mais liberdade para que eles interagissem, do que na sala de P2, que arranjava seus alunos em semicírculo, mas se relacionava com eles autoritariamente, impedindo-os de conversarem entre si. Percebe-se, portanto, que nestas situações não se observou, necessariamente, uma relação entre o tipo de arranjo físico do ambiente e o clima (liberdade/autoritarismo) presente na sala de aula. Mas espera-se que exista um mínimo de coerência entre ambos: se os alunos são organizados em grupos, obviamente se incentivam as relações aluno-aluno e grupo-professor. Na presente pesquisa, excetuando-se P3, não se observaram dificuldades na sala de aula.

Com relação ao processo de avaliação, muito embora a observação de situações só tenha ocorrido em uma sala (P1), alguns fatos foram marcantes e merecem destaque. A única situação de avaliação observada

demonstrou que a referida professora adota uma postura que pode, em parte, ser considerada tradicional: prova escrita, com controle sobre os alunos, impedindo-os de se comunicarem e consultarem o material. No entanto, nas demais sessões de observação realizadas com outras professoras não foram observadas situações de avaliação como em P1.

Conclusão

O contato com a teoria construtivista parece ter sido fundamental para todas as professoras envolvidas, pois auxiliou-as a romperem com um modelo de ensino que sabemos estar ultrapassado.

No entanto, nem todas as implicações daí resultantes constituíram, necessariamente, avanços: nota-se uma supervalorização da teoria em conjugação com um reducionismo do processo de alfabetização escolar. Isto sugere questionamentos a respeito dos procedimentos de divulgação da teoria construtivista, que podem estar passando uma idéia da mesma como solução universal para a educação.

Um outro aspecto a ser repensado é quanto à preocupação metodológica ainda presente: a tendência de reduzir o construtivismo a uma metodologia de alfabetização. Nesta vertente, observa-se a corrida desenfreada de professores em busca de novas atividades de ensino consideradas construtivistas (nesta pesquisa, notou-se esta intenção em apenas duas professoras).

Quanto aos aspectos considerados positivos, retomam-se a melhoria das instruções, o aumento das atividades contextualizadas e uma baixa, porém existente, frequência de atividades funcionais, além da preocupação parcial com o fornecimento dos *feedback*.

Obviamente, deve-se ressaltar que a presente pesquisa apresentou um corte transversal na realidade de cinco professoras; e a realidade não é estática, mas profundamente dinâmica. Trata-se de profissionais vivendo um franco processo de rompimento com modelos ultrapassados e de

construção de práticas mais avançadas, a partir de novas bases teóricas. Marx (1993) observou, na rede municipal de ensino de São Paulo, que os professores comprometidos com os princípios da teoria construtivista caminhavam para uma prática que pode ser considerada coerente com a própria teoria.

No entanto, a importância da presente pesquisa parece situar-se no descobrimento, principalmente, dos aspectos considerados conflitivos desse processo, o que pode possibilitar uma reorganização mais adequada das práticas do processo de reciclagem dos docentes que atuam na área de alfabetização escolar, bem como dos profissionais que executam a coordenação pedagógica nas escolas ou que ocupam funções nos órgãos centrais das secretarias da educação.

Referências bibliográficas

- CAGLIARI, L.C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1992.
- CARRAHER, D.W. Educação tradicional e educação moderna. In: CARRAHER, T.N. (Org). *Aprender pensando*, contribuições para a educação. Petrópolis: Vozes, 1986.
- COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- COLL, C. As contribuições da Psicologia para a educação: teoria genética e a aprendizagem escolar. In: LEITE, L.B. (Org). *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1992.
- COLL, C, MARTI, E. Aprendizaje y desarrollo: la concepción cognitiva del aprendizaje. In: COLL, C. et al. *Desarrollo psicologico y educación II*. Madri: Alianza, 1990.

FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____ *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRO, E., PALACIO, M. G. *Os processos da leitura e escrita. novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, E., TEBEROSKI, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LEITE, L.B. As dimensões interacionista e construtivista de Vigotsky e Piaget. *Cadernos Cedes*, Campinas, n.24, 1991.

LEITE, S.A.S. Alfabetização: repensando uma prática. *Leitura— Teoria & Prática*, n. 19, jun. 1992.

LURIA, AR. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L.S., LURIA, AR., LEONTIEV, AN. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: EDUSP: ícone, 1988.

MACEDO, L. de. *Para uma visão construtivista do erro no contexto escolar*, mimeo.

_____ . Construtivismo e sua função educacional. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.18, n.1, jan./jun. 1993.

MARX, R.B. *Análise qualitativa da implantação do construtivismo na rede pública municipal de São Paulo*. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado) — PUC-SP.

RAPPAPORT, CL. (Org). *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: EPU, 1981. v.1.

- ROSA, IS. *A criança e a linguagem escrita: teoria e prática de alfabetização numa perspectiva psicogenética*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado) — Instituto de Psicologia, USP.
- SANTOS, J.M.R. *Alfabetização: uma questão epistemológica?* São Paulo, 1990. Tese (Doutorado) — Instituto de Psicologia, USP.
- SCICCHITANO, R.M.J. *Alfabetização e fracasso escolar: uma perspectiva construtivista*. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado) — Instituto de Psicologia, USP.
- SILVA, T.T. da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.18, n.2, jul./dez. 1993.
- SOARES, A.M.G. *Inovações conceituais nas propostas pedagógicas de alfabetização: tentativas, impasses e tendências*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, USP.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebido em 15 de março de 1995.

Sérgio Antonio da Silva Leite, doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), é professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Luciana Vieira Palma é mestranda da Faculdade de Educação da Unicamp.

The purpose of this research was to describe the classroom practices of teachers considered constructivists and to relate them with the theoretical basis of constructivism. Data were collected by interviews

and classroom observation. The contact with the theory seemed to be very important for teachers to overcome the traditional pattern of literacy. However, data suggest some contradictions: the principal one is the dangerous notion that the constructivism theory explains all the process of school literacy. Moreover, some difficulty was observed for teachers to develop activities in the classroom.

Cet article présente une recherche avec l'objectif de décrire les activités que les professeurs réalisent dans les classes et les raconter avec les principes du constructivisme, à travers plusieurs interviews et sessions d'observation. Le contact avec la théorie constructiviste fut fondamental pour les professeurs surpasser le modèle traditionnel d'alphabétisation. Cependant, les données suggèrent diverses contradictions. La principale c'est la conception réductionniste selon laquelle la théorie constructiviste peut expliquer tout le procès d'alphabétisation scolaire. En outre, il faut détacher les difficultés des professeurs pour développer des activités fonctionnelles.

La presente investigación tuvo como objetivo describir las prácticas desarrolladas por profesores considerados constructivistas y relacionarlas con las concepciones teóricas descritas. Los datos fueron colectados através de observaciones y entrevistas. El contacto con la teoría parece tener sido fundamental para que todos los profesores involucrados tengan superado el modelo tradicional de alfabetización. Pero los datos sugieren varias contradicciones. La principal de ellas es la peligrosa concepción reduccionista según la cual la teoría constructivista explica todo el proceso de alfabetización. Además, se destaca la dificultad de los profesores en el desarrollo de actividades funcionales en sala de clase.