

## A HEGEMONIA DO LEMA “APRENDER A APRENDER” NA ALFABETIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA

### THE HEGEMONY OF THE “LEARNING AND LEARNING” THEORY IN THE CONTEMPORARY LITERACY

Fátima Aparecida de Souza Francioli<sup>1</sup>  
Ana Carolina Galvão Marsiglia<sup>2</sup>  
Newton Duarte<sup>3</sup>

*Recebido para publicação em 11/09/2009*

*Aceito para publicação em 10/10/2009*

#### RESUMO

Este artigo propõe-se a apresentar como a pedagogia construtivista chegou ao Brasil a partir da década de 1980 e, ao ser adotada pelas políticas públicas educacionais, tornou-se hegemônica nas séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente no processo da alfabetização. Sob a concepção da psicogênese da língua escrita, a alfabetização se desmetodizou, estabelecendo, assim, um rompimento com os métodos de alfabetização considerados tradicionais. A desvalorização, pelo construtivismo, dos métodos de alfabetização, do ato de ensinar e do domínio técnico da língua escrita pela criança leva, inevitavelmente, à desvalorização do trabalho do professor e a constantes resultados insatisfatórios apontados pelas próprias avaliações governamentais no que se refere ao domínio da língua escrita pelos alunos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, este artigo analisa criticamente a presença, na concepção construtivista de alfabetização, de quatro posicionamentos valorativos adotados pelas pedagogias do “aprender a aprender”.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Construtivismo. Posicionamentos valorativos.

#### ABSTRACT

The purpose of this articles is to show how the constructivist pedagogy came to Brazil in the 1980s and how it became hegemonical in the early grades of elementary education when adopted by educational public policies, specially in the literacy process. Under the language psychogenesis conception, literacy has lost its method which set a breaking with literacy methods that are considered traditional ones. The undervaluing of the literacy methods, the act of teaching and the technical knowledge of written

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”. E-mail: fasfrancioli@hotmail.com

<sup>2</sup> E-mail: galvao@fc.unesp.br

<sup>3</sup> E-mail: newton.duarte@uol.com.br

language by children inside the constructivism inevitably lead to the undervaluing of the teacher's work and to frequent unsatisfactory results by governmental evaluations themselves on what concerns to the written language knowledge by elementary school students. In this way, this article critically analyses the existence of four valuable positions in the constructivism literacy conception, adopted by "learn and learn" pedagogies.

**Keywords:** Literacy. Constructivism. Valuable positions. pointed

O documento intitulado Mapa do Analfabetismo no Brasil, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresenta uma tabela demonstrando que o Brasil, em 1980, contava com 74.600 milhões de habitantes acima de 15 anos, sendo que desse total 19.356 milhões eram analfabetos, ou seja, 25,9% da população não sabiam ler e escrever (INEP, 2003, p.6). Isso significava um grande desafio para o governo brasileiro: a extinção do analfabetismo no país, que não foi alcançada até o presente.

Diante dessa mazela educacional, a partir da década de 1980, as políticas públicas de educação passaram a adotar a retórica da busca de alternativas para conter esse processo acelerado do analfabetismo, principalmente com a implantação de um ensino diferenciado nas primeiras séries do Ensino Fundamental. É nesse contexto histórico que chega ao Brasil a concepção construtivista de alfabetização, propalada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com base na obra de Jean Piaget. Na obra intitulada *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991), é relatado que o trabalho realizado em Buenos Aires de 1974 a 1976 fazia parte da atuação docente universitária e tinha como objetivo investigar o fracasso escolar produzido nos primeiros anos de alfabetização das crianças daquele país. Atribuiu-se este fracasso aos métodos ditos "tradicionais" de alfabetização, sintético e analítico, utilizados nas escolas argentinas, considerados métodos mecânicos, nos quais bastava à criança adquirir a técnica para decifrar o texto ou aprender a correspondência entre grafema-fonema para desenvolver uma escrita correta. Para Ferreiro (2001) a ênfase nesses métodos criou um ensino dicotômico, sendo que por um lado a escrita é concebida "como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas" e, por outro, ela é vista como a "compreensão do modo de construção de um sistema de representação". (Ibidem, p. 14-15). Ferreiro (Ibidem) considera que essa dicotomia gerou

consequências dramáticas para o ensino da escrita, pois, quando a escrita é considerada como código de transcrição, sua aprendizagem se transforma em técnica e, quando é vista como sistema de representação, sua aprendizagem se torna conceitual.

Como o Brasil da década de 1980 também apresentava altos índices de evasão e repetência na primeira série do Ensino Fundamental, educadores desse período passaram a analisar que o fracasso produzido era resultado de uma escola que aplicava métodos "tradicionais" de ensino durante o processo de alfabetização. Isso significava total semelhança com a situação da Argentina na década de 1970. É nesse contexto que a pesquisa de Mortatti (2000) constata que foi por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE), que a teoria construtivista chegou ao Brasil.

Em 1983, assume o governo de São Paulo André Franco Montoro (1983-1987) e, ao final de seu primeiro ano de governo, é instituído o Ciclo Básico (CB), pelo decreto nº 21.833, em 28 de dezembro de 1983 (SÃO PAULO, 1983a), que instaurava a promoção automática dos alunos da 1ª para a 2ª série, aumentava o período escolar em duas horas, suplementava a merenda, garantia distribuição de material escolar aos alunos do CB, remunerava horas adicionais de avaliação, limitava o número de alunos em 35 por turma e oferecia treinamento aos professores e supervisores por meio do Projeto Ipê. Esse projeto, criado pela CENP, tinha como objetivo capacitar os professores e especialistas de toda a rede de ensino paulista. As capacitações, fundamentadas na teoria construtivista, chegavam às escolas por meio de fascículos impressos pela CENP, programas televisivos e posteriormente por meio de seminários, palestras, publicações de obras, etc. O construtivismo como fundamentação teórica é oficialmente assumido pelo estado de São Paulo. Tais modificações foram justificadas pela necessidade de se romper com um ensino mecânico

que gerava altos índices de evasão e repetência já nos momentos iniciais da vida escolar da criança.

Em setembro de 1983 (portanto, antes do decreto que instituiu o Ciclo Básico), a SEE promoveu o projeto “Capacitação de Recursos Humanos para o Ensino de 1º grau”. Tratava-se de um programa de formação de monitores em alfabetização. No material impresso desse curso, composto por textos de diferentes autores,<sup>4</sup> a abertura é feita por Clarilza Prado de Souza (então coordenadora da CENP) e versa sobre a necessidade de se discutir o real significado da alfabetização para a classe trabalhadora, “que tem seus filhos expulsos pela repetência e pela evasão”. (SÃO PAULO, 1983b, p. 6). Alega Clarilza que o trabalhador procura a escola em função de sua necessidade de trabalhar numa sociedade industrializada, que exige o domínio da leitura e da escrita, pois estas “constituem instrumento tão fundamental para o trabalhador quanto a pá, a enxada, a máquina”. O tom dessas colocações remete a um posicionamento pragmático e de valorização de conhecimentos mínimos para atuação no mundo do trabalho, que explora o trabalhador. No mesmo texto, a autora afirma que “alfabetizar significa a chave do processo civilizatório, juntamente com o trabalho” (Ibidem). Por outro lado, o texto apresenta trechos que se identificam com Paulo Freire (que por sua vez se identifica com a escola nova): “Assim, a alfabetização permite que o homem faça uma leitura de seu trabalho, da sua vida, do seu mundo. Nada mais é do que um processo de leitura, releitura-interpretação do mundo.” (Ibidem). Outros trechos, no entanto, se identificam com uma concepção individualista (coerente com a sociedade capitalista): “será, que um dos caminhos não é, imaginem, termos indivíduos mais lúcidos, mais conscientes, mais atentos à real problemática da educação brasileira. Mais atentos ao problema social da educação?” (SÃO PAULO, 1983b, p.6). E, mais adiante: “somente com um grande esforço, envolvimento numa proposta política e engajamento subjetivo, é que conseguiremos minimizar este problema”. (Ibidem).

No material desse treinamento, está inserido o texto de um debate realizado em 23 de junho de 1983, assinado por Alceste Rolim de Moura, diretora do serviço de Ensino Regular de Primeiro Grau.

<sup>4</sup> Maria Lúcia Santaella Braga, Fanny Abramovich, Madalena Freire, Mário Magnusson Júnior, Ana Mae Barbosa, Maria Helena Novaes, Carl Rogers, Ana Maria Poppovic, Regina Leite Garcia e Teresa Roserley Neubauer da Silva.

Nesse documento, a diretora ressalta a necessidade do problema da alfabetização ser tratado coerentemente com a realidade posta, e com isso parece disposta a se colocar em oposição a posturas idealistas. No entanto, sua argumentação não segue adiante nessa linha, retomando uma aproximação com a concepção freireana e afirmando que “a verdadeira mudança em educação não se faz em palavras, por decretos e comunicados, mas se efetiva na comunicação entre pessoas, envolvendo-as e tornando-as sujeito-agente de sua ação”. (Ibidem, p. 7). Em outro trecho, a autora apresenta o empenho da Secretaria “em recuperar a participação dos envolvidos no magistério, nas propostas de educação, para que, a descentralização e a autonomia da escola se efetivem realmente” (Ibidem). Nesse segundo excerto, verifica-se, além da questão do sujeito-agente, também o encaminhamento de uma suposta autonomia da escola que já apontava para uma política de redução do Estado.

Em outros fragmentos, também permeados pela concepção freireana de educação, encontra-se a preparação do terreno para o projeto de implantação do Ciclo Básico, bem como a valorização do cotidiano e da individualidade, além da contradição entre o processo de aculturação dos seres humanos e o empobrecimento desse processo:

É nesta perspectiva de formar indivíduos que saibam ler e *interpretar seu mundo e escrever sua história*, é que se deve discutir o processo de alfabetização – *o ato de ler*. Nesse sentido, a alfabetização é um processo, que *não se esgota na 1ª série*, no simples reconhecimento e uso de sinais gráficos, mas, se estende pelas séries do 1º grau, na apreensão do mundo que se revela em signos, no *respeito à expressão do indivíduo*, que se manifesta em linguagem própria. Nas 1ªs séries do 1º grau, a apreensão do mundo se faz pela linguagem oral e a aquisição da leitura e da escrita deve ser a extensão desse mundo, e *não a apresentação de um novo mundo que pouco diz ao indivíduo, ou pior ainda, que deve sobrepor-se ao dele ou até anulá-lo*. (Ibidem, p. 8, grifos nossos).

A linguagem meio de expressão do indivíduo e de comunicação entre eles (*sic*) reflete o sujeito que a usa e o mundo em que ele circula: dado que vivemos numa sociedade marcada por classes. Assim *as variáveis lingüísticas não devem ser desprezadas, muito menos estigmatizadas na escola em favor de uma única forma*. (SÃO PAULO, 1983b, p. 8, grifos nossos).

Também já aparece nesse documento a indicação de que propostas pedagógicas bem elaboradas e que deem resultados dependem da ação do professor, individualmente. Com isso, eleva-se o conhecimento funcional e os atributos pessoais, sobrepujando a importância de conhecimentos sólidos e aprofundados na formação docente:

É preciso criar uma dinâmica de trabalho em que as informações teóricas, as propostas pedagogicamente mais elaboradas sejam estudadas pelo professor, para que ele possa *adequá-las à sua prática enriquecê-las com sua criatividade. Esse estudo feito com os colegas da U. E.,<sup>5</sup> na busca de caminhos para sua tarefa pedagógica é que deve subsidiar o seu trabalho, porque nesta busca ele toma consciência do para quê e do por quê de suas atividades.* (Ibidem, p. 8-9, grifos nossos).

O documento indica que “a prioridade da Secretaria da Educação é a 1ª série e a meta, é diminuir o índice de retenção na 1ª série de 50 a 25% em dois anos” (Ibidem, p. 9), o que justifica que uma das medidas instauradas pelo decreto nº. 21.833 fosse a promoção automática. Além disso, aponta também que a CENP tinha um importante papel, com ações de assessoria, trabalho integrado com outros órgãos “com todos os recursos da comunidade, desde Associações de Bairro, Associações Científico-literárias, Universidades, até o uso de Televisão para que atinjamos em pouco tempo o maior número de pessoas”. (Ibidem). Veja-se aí um primeiro movimento para a implantação do Projeto Ipê, instituído posteriormente pela SEE. O texto termina com a afirmação de que a CENP estava, naquele momento,

[...] revendo e analisando criticamente o material produzido pelo órgão em administrações anteriores [...]; planejando estudos que fundamentem medidas, muitas administrativas, coerentes com uma nova concepção de alfabetização, ou seja, pensar nova seriação, avaliação, recuperação e outros [...]; nos preparando para recepção de Planos de melhoria para a definição numa nova proposta educacional. (Ibidem, p. 9-10).

Em 1988, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) passa a promover grandes seminários sobre alfabetização numa visão construtivista. Para esses seminários eram convidados supervisores de ensino que já estavam trabalhando com a teoria

para fazer relatos de experiências e depoimentos que oferecessem modelos possíveis de aplicação e convencessem os educadores a adotarem a proposta construtivista. Mais do que convencimento, tratava-se de um esforço de sedução<sup>6</sup> que se utilizava de vários recursos, entre eles, o discurso da

[...] ‘revolução conceitual’, representada pelo postulado da construção do conhecimento lingüístico pela criança, em decorrência do quê, o eixo da discussão é deslocado para o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo, em detrimento dos métodos de alfabetização e da relevância do papel da escola e do professor nesse processo. (MORTATTI, 2000, p. 253-254).

Sob esse ideário, e com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1996 em todo território brasileiro, foi que a retórica construtivista se difundiu entre professores e especialistas. Não satisfeito com os ínfimos resultados da alfabetização, o Ministério da Educação (MEC) lança em 2001 o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA),<sup>7</sup> constituído por três módulos num total de 160 horas de capacitação. Para desenvolver esse programa, que tinha como objetivo orientar e desenvolver as competências profissionais na alfabetização de crianças, jovens e adultos, o MEC passou a fazer parcerias com universidades públicas e privadas, Secretarias Estaduais de Educação e organizações não governamentais. Novamente, todo o material elaborado pelo MEC foi fundamentado na teoria construtivista, o que tornou hegemônica essa perspectiva teórica que há mais de vinte anos vem reorganizando práticas pedagógicas com a promessa de melhorar a qualidade de ensino, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, após o empenho das políticas públicas de educação visando ao desenvolvimento de programas que melhorassem os resultados das avaliações oficiais, como a do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a PROVA BRASIL, os resultados sobre o ensino da língua escrita são decepcionantes. Torna-se necessária uma reflexão crítica sobre o que estaria ocorrendo no processo de alfabetização das crianças nas escolas públicas.

Nesse sentido, compreendemos que a hegemonia da teoria construtivista, direcionada com ênfase

<sup>6</sup> Sobre os processos de sedução na difusão do construtivismo no Brasil, cf. ROSSLER, 2006.

<sup>7</sup> Para uma análise crítica do PROFA, cf. MAZZEU, 2007.

<sup>5</sup> U.E.: unidade escolar.

para a alfabetização, não só não contribuiu para a erradicação do analfabetismo, como também promoveu a desmetodização do ensino. Isso pode ser confirmado pela própria posição de Ferreiro (2001) que, ao se contrapor aos métodos e técnicas de alfabetização, afirma que, para compreender a escrita, a criança realiza produções espontâneas, como um conjunto de palavras (que não são cópias), como se soubesse escrever. Essas primeiras escritas, que apresentam somente linhas onduladas ou em ziguezague, são consideradas pela autora como **aspectos construtivos**, ou seja, a partir da base teórica construtivista, a criança nesse período está representando algo

[...] que necessita ser interpretado para ser avaliado. Essas escritas infantis têm sido consideradas, displicentemente, como garatujas, “puro jogo”, o resultado de fazer “como se” soubesse escrever. (FERREIRO, 2001, p.17).

Seguindo essa análise, a autora diz que, do ponto de vista construtivo, a escrita da criança passa por três grandes períodos regulares de evolução:

Distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico; a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativos e quantitativos) e a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético). (Ibidem, p. 19).

Para a pesquisadora, esses períodos de evolução regular não precisam ser ensinados porque a criança não “aprende só quando é submetida a um ensino sistemático” (Ibidem, p. 17), mas aprende sozinha, pois é autônoma para começar a aprender. Com base nesse entendimento teórico, resultou um ensino em que a criança é identificada como sujeito ativo, que, ao procurar compreender a linguagem à sua volta, “formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original)”. (Ibidem, p. 22). Em função desse entendimento, a criança passa a ser considerada a construtora do seu próprio conhecimento a partir do que vê, sente e seleciona do que está à sua volta, porque por trás da criança que está se alfabetizando há um sujeito cognoscente, ou seja, uma criança que vive em ambientes letrados, que pensa, interpreta, age sobre o real e não “um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ela, por um ato de benevolência”. (Ibidem, p. 26). Para a autora,

essa criança aprende basicamente pelas suas próprias ações ao interagir com os objetos à sua volta, por isso, não precisa esperar até os seis ou sete anos por um professor que vai ensiná-la. O que vale é a intenção da criança que quer aprender, cabendo a ela interpretar a sua própria escrita e não a dos outros.

A perspectiva de Ferreiro é bastante clara no que se refere à atitude negativa do construtivismo em relação ao ato de ensinar. (DUARTE, 1998). Não estamos aqui enaltecendo o mecanicismo de alguns métodos de ensino, mas a necessária crítica aos problemas e limites desses métodos não implica concordância com a negação do ensino.

Outra crítica feita pelos construtivistas aos métodos de alfabetização é a de que estes reduziriam o domínio da língua escrita ao aspecto técnico. Embora concordemos que uma coisa não pode ser reduzida à outra, entendemos que, por outro lado, sem o domínio técnico da escrita a criança não pode se apropriar efetivamente da língua escrita. Luria (2006, p. 180) esclarece que as técnicas possibilitam a passagem, por parte da criança, de um estágio para o outro.

Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. O desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como uma melhoria gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra. (grifo do autor).

A desvalorização, pelo construtivismo, dos métodos de alfabetização, do ato de ensinar e do domínio técnico da língua escrita pela criança leva, inevitavelmente, à desvalorização do trabalho do professor. Ao nos depararmos com o tipo de prática que se desprende dessa abordagem, percebemos que nela não se faz presente a necessidade de sistematização dos conteúdos pelo professor; os métodos são abolidos, as técnicas são consideradas desnecessárias e a preocupação com a apropriação pelo aluno da linguagem padrão é praticamente inexistente.

A teoria construtivista adotada no Brasil sempre teve os investimentos dos órgãos oficiais, que incentivaram amplamente sua consolidação como prática pedagógica “Atualmente, o construtivismo configura-se como a maior corrente propulsora das idéias de Piaget no Brasil”. (FACCI, 2004, p. 87).

Considerando o acima exposto, o ensino que se pauta nessa abordagem deve estar centrado no aluno, sendo a valorização do indivíduo mais significativa que as relações sociais. Conforme já citado anteriormente, esse lema faz parte da postura teórica da pesquisadora argentina que considera que a criança deve aprender sozinha porque “são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender”. (FERREIRO, 2001, p.17).

Considerando a citação anterior, Klein focaliza claramente essa questão quando define que “[...] a valorização do indivíduo, ou, mais precisamente, do *indivíduo das classes populares*, se efetiva na apologia de uma capacidade subjetiva desse indivíduo para *criar, construir, saber e decidir*”. (KLEIN, 2002, p. 78, grifo nosso). É a valorização do sujeito em suas capacidades afetivas, físicas, cognitivas, que age em busca de si próprio, desvinculado das suas relações sociais.

Nessa perspectiva de ensino que considera o sujeito dono de si mesmo, os estudos de Duarte (2006) sobre o lema “aprender a aprender” encontram aqui o primeiro posicionamento valorativo.

O primeiro posicionamento valorativo contido naquele lema seria o de que as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimento e experiências, é tida como mais desejável. Aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma. (Ibidem, p. 34).

Nessa análise, o autor explicita que não discorda de que a educação escolar tem o compromisso de desenvolver indivíduos capacitados, que saibam tomar iniciativas de buscar novos conhecimentos, de ter liberdade de pensamento e de expressão, mas o ponto de discordância é que aprender sozinho seja mais desejável do que aprender com outra pessoa.

No entanto, Duarte (Ibidem) define mais três posicionamentos valorativos que se encontram no ideário construtivista e que podem fazer parte dessa análise específica sobre a alfabetização brasileira. O segundo posicionamento valorativo vai tratar da ideia de que “é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de

conhecimento, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas”. (Ibidem, p. 35). Esse posicionamento está claramente definido no pensamento construtivista no momento em que considera o sujeito como construtor do seu próprio conhecimento, o que pode ser confirmado nos materiais do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, especificamente no módulo da Coleção de Textos (Módulo 1, Unidade 2, Texto 5), que traz a seguinte concepção:

Para os construtivistas – diferentemente dos empiristas, para quem a informação deveria ser oferecida da forma mais simples possível, uma de cada vez, para não confundir aquele que aprende – o aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio. Essa construção, pelo aprendiz, não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas. (BRASIL, 2001a, p. 5).

Ainda no material do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o documento da apresentação, no item que aborda a questão “*Por que é tão difícil alfabetizar todos os alunos*”, discorre sobre a dificuldade de alfabetizar crianças das chamadas “camadas populares”. Num dos parágrafos, o texto afirma que a concepção psicogenética de alfabetização mostra que todas as crianças, independentemente da classe social a qual pertençam, podem ser alfabetizadas. O diferencial são as experiências prévias que cada criança já teve com as práticas sociais de leitura e escrita. No entanto, o que nos chamou a atenção são os parágrafos finais deste item, onde se lê:

Enquanto as crianças oriundas de famílias que fazem uso sistemático da escrita e da leitura passam a primeira infância aprendendo coisas desse tipo, em suas casas, com seus pais, tios e avós, as crianças privadas destas experiências estão aprendendo o que seria impensável a uma criança pequena de classe média alta: cozinhar para os irmãos menores, dar banho sem derrubá-los, acordar de madrugada para ir trabalhar na roça, ou na rua, vendendo objetos nos sinais de trânsito... As primeiras ocupam seu tempo desenvolvendo procedimentos que as farão se alfabetizar muito cedo; as últimas, por sua vez, estão desenvolvendo outros procedimentos relativos a suas *experiências cotidianas*: portanto o repertório

de saberes é outro, é outra a bagagem de vida, como se dizia há algum tempo. Em outras palavras, algumas crianças não aprendem a ler e escrever aos seis ou sete anos pela mesma razão que as outras não aprendem a cozinhar, lavar, passar, cuidar da casa, carpir o roçado e desviar-se dos carros na rua. Quando a escola não valoriza esta diversidade de saberes, fruto das experiências anteriores faz com que estas crianças se sintam entrando em um novo mundo, estranho e hostil. Nessas condições, é de se esperar que eles percebam que não podem corresponder ao que os professores esperam delas e acabam desenvolvendo a crença de que são incapazes. Reconhecer as diferenças de repertório sobre a escrita implica um comprometimento efetivo com a aprendizagem dos alunos que não têm quase nenhum contato com textos e seus usos, pois são exatamente estes que mais dependem da escola para ter acesso ao conhecimento letrado. Respeitar e, de fato, considerar as diferenças, valorizar os saberes que os alunos possuem e criar um contexto escolar favorável à aprendizagem não são apenas valores de natureza ética: são a base de um trabalho pedagógico comprometido com o sucesso das aprendizagens de todos. (BRASIL, 2001b, p. 14-15, grifo nosso).

Para os construtivistas, os novos conhecimentos sempre são gerados a partir dos conhecimentos prévios, que são por sua vez gerados no cotidiano e considerados significativos para o indivíduo em razão de sua utilidade prática. O questionamento que se faz é que, ao limitar o conhecimento ao cotidiano do aluno, não estaria a escola deixando de cumprir sua função especificamente educativa e pedagógica, que é a de transmitir os conhecimentos científicos produzidos historicamente pela humanidade? Diante da constatação de que o conhecimento escolar deve ser utilitário para a prática cotidiana, Duarte (2007, p. 6) considera que a escola, vista dessa forma, estaria contribuindo para a “reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades”.

O terceiro posicionamento valorativo trata do “princípio segundo o qual a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança”. (DUARTE, 2006, p. 40). Para confirmar que esse princípio faz parte dos programas educacionais fomentados pelas políticas públicas do MEC, apresentaremos a seguir parte de um texto que compõe o material do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. O texto discute os princípios didáticos

que definem uma boa situação de aprendizagem. Os dois primeiros princípios correspondem diretamente ao nosso propósito de análise.

1. Os alunos precisam por em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa. 2. Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir [...] Evidentemente, esses princípios didáticos fazem muito mais sentido quando consideramos a concepção de ensino e aprendizagem que orienta este curso. Conforme já discutimos em encontros anteriores, reconhecemos que os alunos são sujeitos intelectualmente ativos (pensam, comparam, refletem, categorizam, analisam, excluem, ordenam...), que procuram compreender o mundo que os rodeia e que *aprendem basicamente, por meio de suas ações sobre os objetos do mundo*, que se convertem em objetos do seu conhecimento. Os dois primeiros princípios dão forma didática à visão do aprendiz *que constrói seu próprio conhecimento* e demandam das atividades propostas aos alunos a condição de situações desafiadoras, ou seja, ao mesmo tempo difíceis e possíveis para o aluno. O progresso no conhecimento é obtido através da *resolução de situação-problema, da resolução de desafios* [...] Reconhecer a capacidade intelectual dos alunos e a necessidade de arranjar situações-problema adequadas para pensarem são pontos determinantes que balizam este curso. Nesse contexto, *o desafio maior para o professor é saber o que seus alunos pensam e sabem para poder ajustar as propostas, as atividades, ou seja, lançar problemas adequados às necessidades de aprendizagem* em cada momento da escolaridade. Como bem sabemos, a diversidade é inevitável na sala de aula: teremos sempre alunos com níveis de compreensão e conhecimentos diferentes e, por isso, o professor precisa conhecer, analisar e acompanhar o que eles produzem, para planejar as atividades e os agrupamentos, considerando os ritmos e possibilidades, cuidando para que ‘a música não vibre alto demais’, ou que sequer seja ouvida por eles. (BRASIL, 2001a, p. 1-2, grifos nosso)

Não restam dúvidas sobre a intencionalidade dos programas que se destinam à formação de professores alfabetizadores, incluindo aqui, também, os PCNs. Dessa forma, fica definido que o trabalho pedagógico do professor deve se submeter às necessidades imediatas do cotidiano do aluno, sendo este considerado o responsável pela construção do seu conhecimento que ocorre por meio de suas ações sobre o objeto.

Dando continuidade aos posicionamentos valorativos postulados por Duarte (2006), passamos agora ao quarto e último posicionamento:

O quarto posicionamento valorativo contido no lema ‘aprender a aprender’ é o que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a educação nova (ou construtivista) deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro poder ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. (DUARTE, 2006, p. 41).

Novamente recorreremos aos materiais do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores elaborado pelo MEC, porque encontramos explicitado nesses documentos o quarto posicionamento valorativo. No fascículo “Guia de Orientações Metodológicas Gerais”, que trata especificamente da construção de competências profissionais dos educadores, a apresentação do livro traz as seguintes informações:

A finalidade principal deste Guia é socializar o conhecimento metodológico construído pelos formadores dos programas de formação desenvolvidos pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, em parceria com as Secretarias de Educação é resultado de práticas destinadas a ampliar a *competência profissional* dos educadores, ou seja, sua capacidade de mobilizar múltiplos recursos – entre os quais os saberes teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal – para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão, ou seja, a capacidade de *responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas*, de pôr em uso conhecimentos e recursos disponíveis [...] responder aos desafios colocados pela atuação profissional implica lidar com situações complexas e incertas, o que *exige capacidade de resolução de problemas* e de tomar decisões rápidas em função do contexto. Não se pode construir capacidades assim a não ser experimentando ‘o lugar’ de quem deve dominá-las, e isso tem se mostrado possível por meio da vivência de situações – reais ou simuladas – em que essa é uma necessidade. O uso do conhecimento adquirido para a resolução de situações-problema é

um dos principais desafios das propostas de formação defendidas e relatadas neste Guia. (BRASIL, 2001c, p. 13-14, grifos nosso).

Esse discurso permeia os demais documentos do Programa, deixando explícito que tanto alunos como profissionais da educação devem adaptar-se permanentemente às novas situações para poder responder às demandas do dia-a-dia, “[...] ou seja, significa, a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de por em uso o conhecimento e os recursos disponíveis”. (BRASIL, 2001b, p. 18). A mesma ideia já havia sido defendida nos PCNs:

Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. (BRASIL, 1997, p. 27-28)

Diante dessa hegemonia do “aprender a aprender” no campo da retórica oficial sobre alfabetização no Brasil, é quase impossível nos surpreendermos com os resultados insatisfatórios apontados pelas próprias avaliações governamentais no que se refere ao domínio da língua escrita pelos alunos do Ensino Fundamental. Em que pesem os limites dos próprios instrumentos e processos de avaliação empregados pelo Governo Federal, o fato é que eles ao menos mostram que nem mesmo os difusores oficiais do construtivismo conseguem esconder o fracasso na-



cional dessa perspectiva no campo da alfabetização. Entretanto, mesmo diante desses resultados, os órgãos governamentais no campo da educação ainda não parecem dispostos a admitir que a adoção do “aprender a aprender” como lema central para a educação brasileira tenha uma boa parcela de responsabilidade nessa situação.

No conto “A roupa nova do imperador”, Hans Christian Andersen (2001) escreve uma história sobre um imperador muito vaidoso, que tinha um fraco por belas roupas. Sabendo disso, dois pilantras que chegam à cidade espalham a notícia de que são tecelões únicos, que sabem fazer um tecido incomparável, que não pode ser visto pelos tolos ou por aqueles que têm cargos que não merecem. O imperador logo contrata os “tecelões”, pois com as novas roupas poderia desmascarar os bobos e os que não eram merecedores de suas posições na corte. Passados alguns dias, o imperador manda seu ministro ver o trabalho dos trapaceiros e este, temeroso de dizer que não via nada no tear, pois assim seria julgado tolo e perderia seu cargo de ministro, mente para o imperador e diz que o trabalho está magnífico. Alguns dias mais tarde, o próprio imperador e uma comitiva vão ao encontro dos impostores e repetem a atitude do ministro: todos (inclusive o imperador) elogiam o “trabalho” dos “tecelões”, receosos de se descobrirem tolos e indignos de seus cargos. Chega o dia da abertura de um tradicional torneio no reino. O imperador “veste-se” com um traje completo dos tais tecidos reveladores e sai em corso pela cidade. Todos estranham a nudez do monarca, mas ninguém admite não ver as roupas. Passado mais da metade do percurso, uma criança, indignada com a falta da tão esperada roupa, grita: “mas o imperador está nu! Que ridículo assim pelado!” Só então os outros súditos e o séquito do imperador se dão conta do quanto foram tolos... E os farsantes? Sumiram no mundo, carregados de potes de ouro que o imperador lhes deu como paga pelo “serviço” realizado...

Parece que a escola atual vive o mesmo dilema da história de Andersen. Os “tecelões” estão ostentando uma imagem sedutora, mágica e nós a estamos aceitando, envergonhados de admitir que os resultados não são compatíveis com o discurso que estão nos vendendo (sim, porque a produção dos materiais, a manutenção dos cursos, a contratação de assessores pedagógicos, etc. custa – e trata-se de dinheiro públi-

co). Cabe então perguntar: quantas gerações de brasileiros terão que ser prejudicadas em sua escolarização antes que se reconheça que o rei está nu?

## REFERÊNCIAS

- ANDERSEN, H. C. **A roupa nova do imperador**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, MEC, 1997.
- BRASIL. **Programa de formação de professores alfabetizadores**: coletânea de textos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001a.
- BRASIL. **Programa de formação de professores alfabetizadores**: documento de apresentação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001b.
- BRASIL. **Programa de formação de professores alfabetizadores**: guia de orientações metodológicas gerais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001c.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, v.44, p. 85-106. 1998.
- \_\_\_\_\_. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. 2007. Artigo inédito.
- \_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa época; v. 14).
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>> Acesso em: 23 de mar. 2009.
- KLEIN, L. R. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? 4. ed. São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV. **Linguagem, desenvol-**

vimento e aprendizagem. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 143-189.

MAZZEU, L. T. B. **Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de formação docente.** Dissertação de Mestrado. Araraquara: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, UNESP, 2007.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: UNESP, 2000.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista.** Campinas: Autores Associados, 2006.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983.** Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais, 1983a.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. **Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983b.