UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA MAÍRA ALBUQUERQUE PESIRANI

**A constituição do discurso construtivista em documentos oficiais de
referência curricular para a alfabetização produzidos nas décadas de
1980 e 1990.**

SÃO PAULO

2014

MARIANA MAÍRA ALBUQUERQUE PESIRANI

**A constituição do discurso construtivista em documentos oficiais de
referência curricular para a alfabetização produzidos nas décadas de
1980 e 1990.**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Educação, pela Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo.

Área de Concentração: Linguagem e Educação

Orientador: Prof. Dr. Émerson de Pietri.

São Paulo
2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.017.1 Pesirani, Mariana Maíra Albuquerque

P474c A constituição do discurso construtivista em documentos oficiais de referência curricular para a alfabetização produzidos nas décadas de 1980 e 1990 / Mariana Maíra Albuquerque Pesirani; orientação Émerson de Pietri. São Paulo: s.n., 2014.

93 p. : il., grafs. tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Ferreiro, Emília 2. Construtivismo 3. Alfabetização 4. Escrita – Aquisição 5. Ensino e aprendizagem 6. Psicogênese 7. Prática de ensino I. Pietri, Émerson de

Folha de Aprovação

Nome: PESIRANI, Mariana Maíra Albuquerque

Título: A constituição do discurso construtivista em documentos oficiais de referência curricular para a alfabetização produzidos nas décadas de 1980 e 1990.

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Aos meus queridos pais.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Émerson de Pietri que, desde a Iniciação Científica, me ajudou a transformar meus questionamentos e aflições em pesquisa.

Ao professor Sandoval Nonato Gomes Santos e à professora Claudia Lemos Vóvio que, desde o exame de qualificação, fizeram uma leitura cuidadosa do trabalho e apontaram alternativas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras Vivian Batista da Silva, Rita de Cássia Galego e Cristiane M. C. Gottschalk, Claudia Lemos Vóvio e ao professor Émerson de Pietri que, por meio das disciplinas ministradas, muito auxiliaram no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus colegas de pós-graduação, Priscila da Silva Santos, Marilene Alves de Santana, Aline Akeme Nagata, Dayse Cristina Araújo da Cruz, Cristiane Borges de Oliveira, Rita de Cássia Antonia Nespoli Ramos, Sérgio José Custódio, Lucas Nascimento, Marcelo Roberto Dias, por dividirem comigo as alegrias e as angústias da pesquisa acadêmica e por sempre estarem dispostos a debaterem questões relacionadas à minha pesquisa.

Agradeço à minha querida amiga Priscila da Silva Santos pela leitura atenta do texto e por sempre ter boas considerações a fazer sobre ele.

Agradeço aos funcionários da secretaria de pós-graduação da FEUSP, Marcelo de Souza Ribeiro, Antônio Carlos de Martin, Bruna Pozzi Rufato, Claudia Regina Pires Nunes, Diana Soubihe de Oliveira e Rosana Gomez Romero Pedroso, os quais colaboraram com este trabalho ao cuidarem com muito desvelo das questões burocráticas que envolveram a sua elaboração.

Agradeço aos meus pais, Devorcir Pesirani e Zaíra Mônica Rodrigues Albuquerque Pesirani, por me ensinarem o caminho da fé e dos estudos.

Agradeço à minha querida irmã Raíssa Karine Albuquerque Pesirani Roque e às minhas queridas amigas Jaqueline Paola Abdal Ramires, Viviana Bezerra Guastalle e Elisama da Silva Pissirani por me apoiarem na minha opção pelo caminho da pesquisa acadêmica e sempre acreditarem no êxito desta escolha.

**ESTE TRABALHO FOI DESENVOLVIDO COM BOLSA CONCEDIDA PELO
CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E
TECNOLÓGICO (CNPq).**

RESUMO

PESIRANI, Mariana Máira Albuquerque. **A constituição do discurso construtivista em documentos oficiais de referência curricular para a alfabetização produzidos nas décadas de 1980 e 1990**. 2014. 93 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Durante as décadas de 1980 e 1990, no Brasil, divulgaram-se os resultados da pesquisa psicogenética sobre aquisição da escrita realizada por Emília Ferreiro e colaboradores. A divulgação dos resultados dessa pesquisa impactou a educação brasileira, de forma que houve uma revisão das maneiras de se pensar o processo de alfabetização de crianças. A psicogênese da escrita, nome pelo qual o trabalho de Emília Ferreiro ficou conhecido, foi apresentada como uma “revolução conceitual” no campo das pesquisas sobre alfabetização, pois apontava para o fato de que aprender a ler e a escrever tratar-se-ia de uma aprendizagem conceitual, e não da aquisição de uma técnica de codificação e decodificação da escrita, como até então a alfabetização vinha sendo tratada. No estado de São Paulo, a psicogênese da escrita foi tomada como referencial teórico para a elaboração de documentos de referência curricular, fundamentando, assim, considerações em torno do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa em suas fases iniciais. Dessa forma, os conceitos constituintes da psicogênese da escrita transitaram por entre o espaço das produções acadêmicas, oficiais e pedagógicas, o que nos leva a considerar que, ao transitarem por entre esses espaços, tais conceitos passaram por desdobramentos discursivos, tornando-se o que no campo das práticas pedagógicas ficou conhecido como *construtivismo*. Neste trabalho, procuramos investigar a constituição do construtivismo, enquanto discurso pedagógico apresentado como uma revolução conceitual para a reconfiguração dos modos como se organizavam as discussões sobre alfabetização, bem como da reconfiguração do trabalho do professor alfabetizador.

Palavras-chave: Alfabetização; Construtivismo; Documentos de Referência Curricular; Análise do Discurso.

ABSTRACT

PESIRANI, Mariana Maíra Albuquerque. **A constituição do discurso construtivista em documentos oficiais de referência curricular para a alfabetização produzidos nas décadas de 1980 e 1990.** (The constitution of constructivist discourse in official documents of reference for curricular literacy produced in the 1980s and 1990s) 2014. 93p. Dissertation (Master's degree in Education). School of Education, São Paulo University São Paulo, USP, 2014.

During the 1980s and 1990s, in Brazil, the results of the psychogenetic research on the acquisition of writing, performed by Emilia Ferreiro and colleagues, were disclosed. The dissemination of this research results impacted the Brazilian education, in a way that there was a review of the ways of thinking about the children literacy process. The psychogenesis of writing, by which the work of Emilia Ferreiro is known, was presented as a "conceptual revolution" on the literacy researches field, as it pointed out to the fact that learning to read and write is a conceptual learning, and not the acquisition of a technique of encoding and decoding writing, as literacy was, until then, treated. In São Paulo, the psychogenesis of writing was used as a theoretical framework for the development of the curriculum reference documents, thus basing considerations on teaching and learning the Portuguese Language in its early stages. Thus, the constituent terms of psychogenesis of writing transited between the spaces of academic productions, official and pedagogic, which leads us to consider that, while transiting through these spaces, the psychogenetics conception of the acquisition of written language went through discursive developments, becoming what, in the field of teaching practices is known as *constructivism*. In this paper, we investigate the process of the constitution of constructivism as a pedagogical discourse, presented as a conceptual revolution for the reconfiguration of the ways in which the discussions on literacy were organized until then, as well as the reconfiguration of the work of the literacy teacher.

Keywords: Literacy; Constructivism; Curriculum Reference Documents; Discourse Analysis.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Tabela I – Mudanças conceituais no tratamento da alfabetização ocorridas dos três primeiros períodos para o quarto período da divisão histórica proposta por Mortatti (2000).....	20
Tabela II: Evolução do número de analfabetos e da taxa de analfabetismo entre a população de 5 anos ou mais, 10 anos ou mais e 15 anos ou mais, segundo o censo demográfico. Brasil, 1872 a 2000.....	76
Tabela III: Representação da grade semântica do discurso construtivista.....	83
Figura I: Elipses interdiscursivas, segundo Maingueneau.....	41
Figura II: Elipses interdiscursivas, segundo nossa proposta de análise.....	41
Figura III: Amostra de escrita de infantil.....	60
Gráfico I: tendência secular das taxas de analfabetismo entre a população de 5 anos ou mais, 10 anos ou mais e 15 anos ou mais, segundo os censos demográficos. Brasil, 1872 a 2000 (FERRARO, 2002 <i>apud</i> ROJO, 2009).....	75
Gráfico II: tendência secular do número de analfabetos entre a população de 5 anos ou mais, 10 anos ou mais e 15 anos ou mais, segundo os censos demográficos. Brasil, 1872 a 2000 (FERRARO, 2002 <i>apud</i> ROJO, 2009).....	75

SUMÁRIO

Introdução	12
I. HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO	17
1.1. Alfabetização: entre tradições e revoluções	17
1.2. A instituição do Ciclo Básico de Alfabetização e a produção de documentos de referência curricular para o trabalho do professor alfabetizador	23
1.2.1 Descrição do <i>corpus</i>	26
II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	36
2.1. A análise dos discursos como arcabouço teórico	37
2.2. A constituição heterogênea dos discursos	38
2.3. A polêmica como interincompreensão discursiva	39
III. Da Psicogênese da Escrita ao Construtivismo: a constituição de uma nova prática pedagógica para a alfabetização	46
3.1. Psicogenética piagetiana e psicolinguística chomskyana: uma nova epistemologia para os estudos no campo da alfabetização	46
3.2. O construtivismo e a desmetodização da alfabetização	51
3.3. A constituição de uma prática pedagógico-metodológica construtivista de alfabetização	58
IV. A constituição da representação do construtivismo como uma revolução conceitual para o tratamento pedagógico da alfabetização	69
4.1 A psicogênese da escrita e a reorganização dos saberes sobre a alfabetização	69
4.2. O discurso construtivista, o discurso tradicional e a busca por práticas pedagógicas eficazes de alfabetização	73

4.3. A polêmica discursiva e a constituição da representação do construtivismo como uma revolução conceitual	81
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89

INTRODUÇÃO

A pesquisa psicogenética sobre aquisição da escrita realizada, na década de 1970, por Emília Ferreiro e seus colaboradores pretendia discutir a questão da alfabetização do ponto de vista da criança que aprende. Sendo assim, como o objetivo da investigação era compreender o processo de aquisição da escrita realizado pelas crianças, não havia, por parte dos pesquisadores, uma preocupação com a proposição de um método de alfabetização. Isso representou um deslocamento com relação ao tratamento dado às questões pertinentes à alfabetização, que, até então, tradicionalmente, eram discutidas do ponto de vista dos métodos de ensino. Essa mudança de foco aponta para o fato de que, na perspectiva da investigação psicogenética sobre a aquisição da escrita, a alfabetização é considerada um aprendizado conceitual, e não como um processo de aquisição de uma técnica para ler e escrever. Essa forma de interpretação do processo de aquisição da escrita, ao ser inserida no âmbito das práticas pedagógicas do professor alfabetizador, ficou conhecida como construtivismo¹ ou como concepção construtivista de alfabetização.

Nas décadas de 1980 e 1990, os resultados da pesquisa psicogenética sobre aquisição da escrita foram amplamente divulgados no Brasil e, como consequência disso, houve uma revisão das maneiras de se pensar o processo de alfabetização das crianças. No Estado de São Paulo, o conhecimento produzido pela investigação de Emília Ferreiro e colaboradores foi tomado como base teórica para a elaboração de documentos de referência curricular, nos quais a psicogênese da escrita fundamentava considerações sobre o processo de alfabetização e fundamentava orientações para o trabalho do professor alfabetizador.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), a fim promover o trabalho segundo a nova concepção sobre aquisição da escrita, passou a divulgar, no âmbito das estratégias de capacitação docente, a nova teoria por intermédio de cursos de formação em serviço e por meio do envio sistemático de material impresso com textos fundamentados

¹ Segundo Moraes (2006), dizer “construtivismo” no singular não seria adequado, pois o que teríamos seriam “construtivismos”, pois por trás dessa nomenclatura há um amálgama de várias teorias da aprendizagem muitas vezes não conciliáveis. Entretanto, aqui, não nos dedicaremos a examinar esse amálgama. Nesta investigação interessa-nos observar a relação entre psicogênese da escrita e construtivismo.

teoricamente pela psicogênese da escrita às escolas e Delegacias de Ensino², bem como pelo início de um ciclo de palestras, no qual se objetivava expor as considerações dos representantes de tal corrente teórica, como Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Telma Weisz, Beatriz Cardoso, Madalena Freire, Lucia Browne Rego, Terezinha Nunes Carraher, Esther Pilar Grossi, entre outros (Mortatti, 2000). Dessa forma, as discussões sobre o conceito de alfabetização, que se baseavam na interpretação psicogenética, expandiram-se, indo do espaço acadêmico ao contexto escolar.

Entretanto, nos textos produzidos no âmbito desses programas de formação continuada de professores, a psicogênese da escrita foi apresentada como uma “revolução conceitual” em relação às produções anteriores sobre a temática da alfabetização. Essa representação parece ter seu principal alicerce calcado na noção de sujeito apresentada por essa teoria de aquisição da escrita. Tal noção considera o sujeito como cognoscente, cuja aprendizagem depende da ação do sujeito sobre determinado objeto de conhecimento. Essa concepção de sujeito que aprende rejeita a concepção anterior de base associacionista, na qual o sujeito era tratado como um recipiente onde se depositavam conhecimentos, sendo ensinado por outro sujeito que, sendo detentor de determinados conhecimentos, era responsável por transmiti-los.

Nos documentos produzidos nas décadas 1980 e 1990 para formar o professor alfabetizador e para orientar sua prática pedagógica, as concepções de aluno e professor advindas da teoria psicogenética sobre aquisição da escrita foram tomadas como referência e apresentadas como uma “revolução conceitual” em relação às concepções anteriores de base associacionista. Segundo os documentos produzidos pela CENP, a criança não deveria mais ser vista como um sujeito que é ensinado nem o professor como transmissor de conhecimento, pois se assumiu uma concepção de criança como um sujeito que aprende a partir da sua ação sobre o objeto de conhecimento e o professor, por sua vez, seria o mediador entre a criança e o objeto de conhecimento. Dessa forma, os métodos de alfabetização tradicionalmente utilizados na escola foram rejeitados, tornando-se necessária a constituição de uma prática pedagógica de acordo com a base teórica da psicogênese da escrita.

Uma vez que, por meio de documentos produzidos por órgãos oficiais de regulamentação do ensino, o conhecimento sobre aquisição da escrita produzido no

² Atualmente, a nomenclatura Delegacia de Ensino não é mais utilizada, tendo sido substituída por Diretoria Regional de Ensino.

campo das pesquisas acadêmicas passou a subsidiar práticas pedagógicas, torna-se relevante observar como, nesses documentos, representou-se o que deveria ser a prática pedagógica fundamentada em bases construtivistas. Além disso, também é importante observar de que modo, nesses textos, representou-se a psicogênese da escrita como uma revolução conceitual. Sendo assim, são objetivos desta investigação:

- Investigar como a concepção psicogenética da aquisição da escrita se configura quando se torna fundamentação teórica para propostas pedagógicas;
- Observar a inter-relação entre discursos sobre alfabetização em documentos oficiais que subsidiam a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, a fim de verificar a construção de estratégias discursivas que apresentariam a psicogênese da língua escrita como uma revolução conceitual para o tratamento pedagógico da alfabetização.
- Descrever o sistema de regras semânticas do discurso construtivista sobre alfabetização, a fim de observar como determinados enunciados sobre alfabetização são tomados como legítimos e outros como equivocados.

Os três objetivos acima estão submetidos a um objetivo principal que é o de caracterizar a gênese do discurso construtivista. Assim, esperamos que esses objetivos específicos operem como norteadores, guiando-nos no processo de descrição da constituição do construtivismo enquanto discurso pedagógico sobre alfabetização.

Como método de pesquisa, utilizaremos a análise documental, uma vez que os documentos são considerados fontes capazes de apresentar os fatos sociais de modo sedimentado e se caracterizam por serem leituras particulares da realidade, podendo contribuir para atestar afirmações e declarações do pesquisador, pois “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” do investigador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38). Para procedermos à análise aqui proposta, utilizaremos a Análise do Discurso de linha francesa como fundamentação teórica. Por meio de conceitos fornecidos por essa teoria, tais como *interdiscurso* e *interincompreensão discursiva*, pretendemos analisar um conjunto de documentos produzidos pela CENP, observando de que modo enunciados produzidos no campo acadêmico foram veiculados nesses documentos a fim de subsidiar práticas pedagógicas.

Os documentos escolhidos para compor o *corpus* de análise são representantes do movimento de produção e publicação no Estado de São Paulo, por instâncias oficiais responsáveis pela Educação. Nestes documentos de referência para o ensino, é possível observar que a relação entre o acadêmico, o oficial e o pedagógico está em jogo. Sendo assim, selecionamos, para compor o *corpus*, os seguintes documentos:

- SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Alfabetização em classes populares: didática do nível pré-silábico*. São Paulo, SE/CENP, 1985.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Isto se aprende com o Ciclo Básico*. São Paulo, SE/CENP, 1986.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo Básico em jornada única; uma nova concepção de trabalho pedagógico*. São Paulo, SE/CENP, 1990. v.1
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo Básico em jornada única; uma nova concepção de trabalho pedagógico*. São Paulo, SE/CENP, 1990. v.2
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo Básico*. São Paulo: SE/CENP, 1990.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau*, São Paulo: SE/CENP, 1992.

A discussão que propusemos realizar será apresentada neste texto dividida em quatro capítulos. No capítulo I, traçaremos um histórico das disputas estabelecidas no campo das pesquisas em alfabetização, apresentando o lugar que a psicogênese da escrita ocupou nesse quadro de disputas. No capítulo II, apresentaremos alguns conceitos da Análise do Discurso de linha Francesa, dos quais nos utilizaremos para observar as disputas estabelecidas historicamente no campo das pesquisas em alfabetização do ponto de vista das inter-relações discursivas. No capítulo III, trataremos da constituição epistemológica da psicogênese da escrita e observaremos como, a partir dessa perspectiva teórica, constituiu-se uma nova prática pedagógica. Por fim, no capítulo IV, discutiremos como se constituiu, em meio às inter-relações

discursivas, a representação da psicogênese da língua escrita enquanto revolução conceitual para o tratamento pedagógico das questões sobre alfabetização.

Assim, esperamos cumprir os objetivos dessa investigação, bem como trazer contribuições para a compreensão dos modos como a psicogênese da escrita conquistou um lugar de destaque, durante as décadas de 1980 e 1990, nos textos produzidos por órgãos oficiais de regulamentação do ensino, servindo como principal fundamentação teórica para o trabalho do professor alfabetizador.

I. HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO

Muitas disputas ideológicas e políticas estão presentes no campo da pesquisa em alfabetização, bem como na constituição das políticas públicas que pretendem orientar o trabalho pedagógico do professor alfabetizador. Por isso, para que se possa compreender o impacto da pesquisa psicogenética sobre aquisição da escrita realizada por Emília Ferreiro nesse campo, faz-se necessário observar as concepções de língua escrita, ensino e alfabetização em voga no momento histórico em que a referida pesquisa foi divulgada no Brasil.

Esse olhar histórico é fundamental para observarmos como a psicogênese da escrita, por meio de estratégias discursivas, foi alçada à condição de revolução conceitual no campo dos estudos sobre alfabetização. Além disso, colaborará para compreendermos melhor os modos pelos quais, no campo das produções pedagógicas, dados elementos do campo das produções acadêmicas foram apropriados com a finalidade de reorientar a prática pedagógica do professor alfabetizador, passando a colaborar com a reconfiguração, nas décadas de 1980 e 1990, nas maneiras como a alfabetização era pensada. Neste capítulo, portanto, apresentar-se-á um relato histórico dos modos pelos quais a alfabetização tem sido discutida no Brasil e, especialmente, no estado de São Paulo entre os anos 1876 e 1999.

1.1. Alfabetização: entre tradições e revoluções

A preocupação com a iniciação das crianças no mundo da leitura e da escrita diz respeito a como levá-las a dominarem a escrita alfabética, bem como sobre qual seria a melhor maneira de evitar fracassos nesse processo. A grande variedade de perspectivas nas pesquisas sobre alfabetização³ aponta para a relevância desse tema para a sociedade, bem como para as disputas ideológicas presentes nesse campo de pesquisa, as quais podem ser desveladas por meio da observação histórica.

³ A variedade de perspectivas nas pesquisas sobre alfabetização foi mapeada em dois trabalhos elaborados sob a forma de estado da arte: *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*, produzido por Magda Soares e publicado em 1989, e *O estado do conhecimento*, também de Magda Soares em parceria com Francisca Maciel, publicado em 2000. O segundo trabalho é apresentado pelas autoras como uma atualização do primeiro, pois novos dados foram inseridos e, conseqüentemente, a análise foi ampliada.

As “escolas de primeiras letras” foram instituídas por lei em 1827 e, em 1834, as províncias tornaram-se responsáveis pelas escolas. Durante o período de transição de Império para República, reformas de ensino, circunscritas a algumas capitais, foram iniciadas, movidas pela pretensão de implantar novas ideias educacionais necessárias à construção de uma nação moderna, sendo, no contexto do Brasil da Primeira República, o sentido de “ser moderno” equivalente a “ser liberal”, o que implicava em acreditar na educação como elemento crucial para a resolução dos problemas sociais, uma vez que *“o pensamento liberal atribuía à ignorância popular a culpa pelos problemas sociais”* (GHIRALDELLI JÚNIOR, p. 28, 1987).

No âmbito dos ideais republicanos, o domínio da escrita e da leitura era um instrumento privilegiado para adquirir conhecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento político e social do país (MORTATTI, 2006, 2010). Foi a partir da primeira década republicana que as práticas sociais da leitura e da escrita, até então restritas a poucas pessoas e ensinada de maneira não sistemática no espaço privado do lar, tornaram-se práticas escolarizadas (ensinadas em espaço público e organizadas metodologicamente).

Dessa maneira, no final do século XIX, levantaram-se questões sobre como alfabetizar de maneira eficaz. Os problemas pedagógicos, especialmente os relacionados aos métodos de ensino e de formação de professores, começaram a ocupar não apenas educadores, mas também administradores, legisladores e intelectuais de diferentes áreas do conhecimento (MORTATTI, 2000). Nesse momento, houve uma grande busca pela resposta definitiva para a seguinte questão: Qual é o melhor método para alfabetizar crianças? Essa pergunta tornou-se central nos estudos sobre alfabetização.

Especialmente no estado de São Paulo, fundou-se, nas propostas para alfabetização, a tradição de que o ensino da leitura e da escrita envolveria, necessariamente, uma questão de método. Essa tradição fez com que se aplicasse aos estudos dos métodos de ensino o princípio de “consertar melhorando”, dessa forma cada novo método que surgia tinha a finalidade de superar as dificuldades do método precedente e, assim, durante décadas, o problema crucial da alfabetização foi a busca por melhores e mais eficientes métodos de alfabetização.

A busca por métodos cada vez mais eficazes para alfabetizar originou uma disputa entre aqueles que diziam possuir métodos revolucionários de alfabetização e os que se mantinham fiéis à tradição estabelecida. O primeiro grupo declarava-se moderno em relação ao segundo, considerado-o antiquado e ultrapassado. Como resultado dessa

querela dos métodos, é possível dividir a história da alfabetização no Brasil, mais especificamente no estado de São Paulo, em quatro momentos, em cada um dos quais o processo de alfabetização é compreendido de uma forma singular (MORTATTI, 2000):

- 1º momento (1876 a 1890): disputa entre os defensores do “novo” método da palavração e os partidários dos “antigos” métodos sintéticos⁴;
- 2º momento (1890 a meados da década de 1920): disputa entre os defensores do “novo” método analítico e os defensores dos “antigos” métodos sintéticos;
- 3º momento (de meados de 1920 ao final da década de 1970): disputas entre defensores dos “antigos” métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) e os defensores dos “novos” Testes ABC, com os quais era proposta a verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita; a introdução dos “novos” métodos mistos ocorreu nesse momento;
- 4º momento (meados da década de 1980 a 1994⁵): disputas entre os defensores da “nova” perspectiva construtivista e os defensores dos “antigos” testes de maturidade e dos “antigos” métodos de alfabetização.

De acordo com Rojo (2009), no Brasil, até a década de 1980, concebia-se a alfabetização como o momento em que as crianças seriam ensinadas a associar letras e sons, portanto se as crianças tivessem desenvolvido acuidade visual, auditiva e motora bastaria aprenderem a relacionar grafemas e fonemas para que fossem capazes de ler e escrever. Assim, as discussões em torno desse tema voltavam-se para o método de ensino, pois a questão relevante era elaborar um método que, de maneira rápida e eficaz, levasse as crianças a estabelecerem uma relação entre letras e sons.

Com o advento do construtivismo, a alfabetização passou a ser concebida como um processo de aprendizagem que vai além da habilidade de relacionar letras

⁴ O método de marcha sintética organiza o ensino da leitura da parte para o todo, isto é, da letra, para a sílaba e da sílaba para a palavra. Esse método propõe partir dos elementos mais simples para chegar aos mais complexos. O método de marcha analítica concebe a leitura como um ato global. Esse método parte das unidades maiores para as menores por meio de análise e decomposição. Os métodos mistos, ao contrário dos outros que são analíticos ou sintéticos, utilizam a síntese e a análise (analítico-sintético ou sintético-analítico).

⁵ O ano de 1994 é apenas a indicação do recorte feito por Mortatti (2000), pois a autora considera que este quarto momento da história da alfabetização no Brasil ainda encontra-se em curso.

e sons e da aquisição de habilidades visuais, auditivas e motoras, sendo compreendida como um processo de construção do conhecimento sobre a escrita alfabética. Uma vez que a alfabetização não era mais considerada como transmissão de conhecimentos sobre a escrita alfabética, mas concebida como um processo de aprendizagem que envolve a participação ativa do sujeito que aprende, o centro das discussões e pesquisas no campo da alfabetização deixou de ser o método, passando a ser o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse momento histórico, portanto, houve alguns deslocamentos conceituais na forma de se conceber a alfabetização, bem como nos modos de se discutir esse tema. Esses deslocamentos são apresentados na tabela abaixo, na qual as setas representam a mudança na concepção de alfabetização dos três primeiros períodos para o quarto período da divisão proposta por Mortatti (2000):

Tabela I – Mudanças conceituais no tratamento da alfabetização ocorridas dos três primeiros períodos para o quarto período da divisão histórica proposta por Mortatti (2000)

Categorias	1º, 2º e 3º momentos da história da alfabetização no estado de São Paulo	4º momento da história da alfabetização no estado de São Paulo
Foco da discussão	Métodos de alfabetização (Ensino)	Processo de aquisição da escrita (Aprendizagem)
Concepção de língua escrita	Código	Sistema de representação
Concepção de professor	Detentor do conhecimento e responsável por sua transmissão	Responsável por realizar a mediação entre o objeto de conhecimento e a criança
Concepção de aluno	Receptor passivo do conhecimento transmitido pelo professor	Construtor de seu próprio conhecimento por meio de sua ação sobre um dado objeto de conhecimento

Aqui, é importante observarmos que os deslocamentos acima são apresentados de um ponto de vista construtivista, no qual se marcam apenas as diferenças entre uma concepção de alfabetização considerada tradicional, associada aos três primeiros períodos da divisão proposta por Mortatti (2000), e a concepção construtivista, associada ao quarto momento da referida divisão histórica. Dessa forma, ignoram-se as

diferenças e as tensões existentes entre os sentidos que adquire o conceito de alfabetização nos três primeiros períodos da divisão histórica proposta.

Do ponto de vista dos sujeitos que reivindicam a concepção construtivista e rejeitam as demais concepções de alfabetização, o construtivismo representaria uma inovação por não considerar a alfabetização como um processo mecânico de reconhecimento de sons e letras, bem como por não enxergar a criança como um recipiente vazio no qual se deposita conhecimento, mas como um sujeito que tem papel ativo na sua aprendizagem. Dessa forma, no âmbito das práticas pedagógicas, o professor deveria ser um mediador entre a criança e o objeto de conhecimento. Assim, ao ser posta nesse lugar de contraste com as concepções anteriores de alfabetização, a concepção construtivista foi disseminada sob a bandeira de revolução conceitual. A seguir, apresentamos alguns fragmentos de textos, nos quais Emília Ferreiro e Telma Weisz, uma das representantes brasileiras do construtivismo, apresentam a psicogênese da escrita como uma revolução conceitual:

(...) as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial **não** se resolvem com um novo método de ensino, **nem** com novos testes de prontidão **nem** com novos materiais didáticos (particularmente novos livros de leitura)⁶.

É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões (...).

Em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização. (FERREIRO, 1993, p.40-41).

Emília Ferreiro descobriu e descreveu a psicogênese da língua escrita e abriu espaço – agora sim – para um novo tipo de pesquisa em pedagogia. Uma pedagogia onde a compreensão do papel de cada um dos envolvidos no processo educativo muda radicalmente. Suas idéias, quando levadas à prática, produzem mudanças tão profundas na própria natureza das relações do poder pedagógico que, sonho ou não, é inevitável acalentar a idéia de que esta revolução conceitual sobre a alfabetização acabe levando a mudanças profundas na própria estrutura escolar. (WEISZ, 1993, p. 4-5).

Quando ainda antes de sua tradução para o português, a divulgação boca a boca ou através de documentos produzidos por secretarias de educação começou a chamar a atenção dos professores para esta revolução conceitual na alfabetização, observamos dois tipos de reação – de um lado, a dos que, diante das novas ideias, foram experimentá-las na sala de aula e se tornaram seus entusiásticos divulgadores e, de outro, a dos que diziam em tom condescendente: “Isto é apenas mais um modismo, vai passar como todos os outros”. Pois não só não passou como produziu efeitos para além da alfabetização inicial. Contaremos, aqui, alguns dos fatos que permitem dimensionar o que foi essa revolução conceitual (...). (WEISZ, 1999, p. 7).

⁶ Os destaques são do próprio texto.

Sobre os fragmentos acima, é importante dizer que o segundo foi retirado do prefácio escrito por Telma Weisz para o livro de Emília Ferreiro “Reflexões sobre alfabetização” e o terceiro, escrito pela mesma autora, foi retirado da apresentação da edição comemorativa dos vinte anos de publicação do livro “Psicogênese da língua escrita”, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Telma Weisz é responsável pela produção de muitos textos que tratam a alfabetização sob um ponto de vista construtivista, sendo muitos deles voltados para a orientação da prática pedagógica do professor alfabetizador. Na verdade, o que neste trabalho denominamos construtivismo surge no campo das produções pedagógicas, deste modo, é necessário pontuarmos que não consideramos “psicogênese da escrita” e “construtivismo” termos sinônimos, embora muitas vezes eles sejam assim empregados.

Considerar “psicogênese da escrita” e “construtivismo” como termos sinônimos não é possível, pois “psicogênese da escrita” diz respeito aos estudos de Emília Ferreiro e seus colaboradores enquanto pesquisa acadêmica, já o termo “construtivismo” aponta para os modos de apropriação da pesquisa psicogenética no campo das práticas pedagógicas. Segundo Corazza (1994 *apud* REVAH, 2008):

*‘Construtivismo’ é o nome genérico que vimos dando, enquanto comunidade educativa escolar, a múltiplas e diferentes tentativas de aplicar, nas salas de aula e nas escolas, as concepções desenvolvidas pela Epistemologia Genética de Piaget, revitalizadas pelas pesquisas básicas acerca da alfabetização, que Ferreiro e equipe desenvolveram ao final da década de 70. (CORAZZA, 1994, p. 122 *apud* REVAH, 2008, p. 193).*

Aqui, é necessário ressaltar que não pretendemos comparar as produções do campo acadêmico e as produções do campo pedagógico com a finalidade de valorá-las como positivas ou negativas, pois, antes, trata-se de observar um movimento que é discursivo, pois, quando os enunciados produzidos no âmbito das produções científicas sobre a psicogênese da escrita (campo acadêmico) passaram a circular no âmbito das produções pedagógicas, em especial, em textos que tinham por objetivo a formação do professor alfabetizador (campo pedagógico/campo oficial), houve desdobramentos discursivos. Assim, o que se produziu no campo pedagógico não poderia ser denominado “psicogênese da escrita”, nem as produções do campo acadêmico poderiam ser chamadas de “construtivismo”. Logo, é preciso observar como, nos campos pedagógico e oficial, a psicogênese da escrita tornou-se construtivismo.

Neste trabalho, optamos por investigar esse fenômeno a partir da análise de documentos produzidos, nas décadas de 1980 e 1990, com a finalidade de oferecer subsídios à prática pedagógica do professor alfabetizador por meio da divulgação da psicogênese da escrita. No tópico seguinte, descreveremos esses documentos, procurando observar o contexto histórico e político de sua produção e circulação.

1.2. A instituição do Ciclo Básico de Alfabetização e a produção de documentos de referência curricular para o trabalho do professor alfabetizador

No cenário político do Estado de São Paulo, como em todo o país, vivia-se o processo de redemocratização pós-ditadura militar. Em 1983, o governo do estado foi assumido por André Franco Montoro (PMDB), que se comprometeu a democratizar e a recuperar a dignidade da escola pública (MARSIGLIA; DUARTE, 2009), a qual possuía um sistema educacional extremamente seletivo e excludente, com altas taxas de evasão e repetência, especialmente, nas camadas mais pobres da população. De acordo com Cansado (2006), de cada 100 alunos que ingressaram no 1º Grau em 1974, apenas 28 chegaram à 8ª série em 1981. E das 930.000 crianças que ingressaram na 1ª série em 1980, 518.000 foram aprovadas.

A reprovação escolar, portanto, era um grande problema do ensino que tornava a educação escolar extremamente excludente. Para tentar reverter essa realidade de reprovação e evasão escolar, no âmbito das políticas públicas voltadas para a educação, em 28 de dezembro de 1983, por meio do Decreto Estadual n. 21.833, criou-se o Ciclo Básico de Alfabetização (CB). Com a implantação do CB, o primeiro e o segundo ano do 1º Grau foram transformadas em um *continuum*, de modo que o aluno pudesse realizar os anos iniciais da escolarização sem interrupções. Dessa forma, esperava-se combater a reprovação e a evasão escolar. O CB foi a medida central da política educacional do Governo do Estado de São Paulo, que pretendia reorganizar a escola pública de 1º Grau a fim de encontrar um tratamento adequado às necessidades da sua clientela, garantindo a todos o direito à escolarização (SILVA; DAVIS, 1993).

Segundo Duran, Alves e Filho (2005), a implantação do CB na rede estadual passou por quatro etapas: a **proposta política** (1983-1985), na qual se combateu a abordagem medicalizada e psicologizada que, respaldada na chamada teoria da carência ou do déficit cultural, atribuía aos alunos, a suas famílias e a seu meio social “deficiências” para justificar o fracasso escolar das crianças das camadas populares; a

proposta pedagógica (1985-1998) que foi sendo gerada no âmbito da formação continuada de professores, bem como por meio da divulgação de experiências de alfabetização consideradas inovadoras, cujas propostas didático-pedagógicas fundamentavam-se nas hipóteses das crianças sobre a natureza da escrita alfabética, as quais foram propostas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. A terceira etapa consistiu na implantação, durante o governo Quécia (PMDB), do **Programa de Jornada Única Docente e Discente** para o CB (1988-1991) em todas as escolas de 1º Grau da rede estadual de ensino. Este programa visava requalificar a escola pública no prazo de dez anos, sendo necessário para isso melhorar as condições do CB, de forma a garantir uma expansão no tempo de permanência do aluno na escola e a dedicação exclusiva do professor ao CB. Com a Jornada Única, as crianças tiveram seu tempo de permanência na escola ampliado de quatro horas para seis horas diárias e os professores alfabetizadores, que cumpriam uma jornada de dezesseis horas semanais, tiveram sua jornada estendida para quarenta horas, as quais eram distribuídas entre a dedicação exclusiva a uma classe, a participação em reuniões com outros professores (para o preparo de aulas, reuniões pedagógicas, correção de atividades, etc.) e o envolvimento em cursos de formação em serviço. Além disso, instituiu-se para cada escola um professor-coordenador para o CB, que tinha a responsabilidade de organizar o trabalho dos professores do CB, articulando-o com as 3ª e 4ª séries do 1º Grau e, finalmente, a etapa da **reforma no ensino** (1991-1994), que apontava para a necessidade de autonomia pedagógica por parte das escolas.

Duran, Alves e Filho (2005) observam ainda que a proposta do CB foi vista por muitos profissionais da Educação como autoritária devido ao fato de ter sido implementada por meio de um decreto, cuja expedição e regulamentação ocorreram em períodos de recesso escolar e férias, tornando incumbência do diretor escolar divulgar as informações sobre o CB durante o processo de atribuição de aulas.

No que diz respeito ao processo de alfabetização no CB, mesmo com todas as dúvidas e questões colocadas pelos profissionais da educação, a perspectiva construtivista da aquisição da língua escrita foi considerada como a alternativa mais adequada para a realização de mudanças nos anos iniciais do ensino escolar (MELLO, 2007), passando a ser utilizada como referencial para a elaboração de documentos que apontavam novas propostas para o ensino da escrita.

De acordo com Telma Weisz, com a democratização da escola e maior número de crianças frequentando seus bancos, o índice de repetência aumentou, colocando-se a

necessidade de mudanças na educação. Entretanto, Weisz (1985) observa que não havendo instrumentos para se repensar a prática pedagógica, a qual ela considerava falida, iniciou-se um processo de busca aos culpados pelo fracasso escolar: os alunos por serem subnutridos e carentes culturais; a escola por ser uma máquina de reprodução das relações de poder; o professor por ser mal pago, mal formado e incompetente. Para Weisz (1985), o instrumento que faltava para repensar a situação educacional, no que diz respeito à alfabetização, foi adquirido por meio da investigação psicogenética sobre aquisição da escrita.

Assumindo o posicionamento de que os resultados das pesquisas conduzidas por Emília Ferreiro eram de fato a chave para mudanças na situação educacional no que diz respeito à alfabetização, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo adotou oficialmente a psicogênese da escrita como fundamentação teórica para a prática pedagógica de seus professores alfabetizadores. Assim, com o propósito de promover um trabalho realizado sobre as bases teóricas da psicogênese da escrita, passou-se a divulgá-lo no âmbito das estratégias de capacitação docente por meio de cursos de formação básica regular ou formação em serviço, do envio sistemático de material impresso com textos vinculados à interpretação psicogenética da aquisição da língua escrita pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo às escolas e Delegacias de Ensino⁷, bem como pelo início de um ciclo de palestras, em que se objetivava expor as considerações de representantes de tal corrente teórica, dentre os quais podemos citar Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Telma Weisz, Beatriz Cardoso, Madalena Freire, Lucia Browne Rego, Terezinha Nunes Carraher, Esther Pilar Grossi, etc. (MORTATTI, 2000).

Nesse período, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e, posteriormente, também a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) passam a publicar diversos documentos voltados a apresentar a concepção construtivista como alternativa “revolucionária” à alfabetização dos alunos da rede estadual de ensino (MARSIGLIA; DUARTE, 2009). Neste trabalho, observaremos com especial atenção os seguintes documentos elaborados nesse momento histórico: *Alfabetização em classes populares: didática do nível pré-silábico* (1985); *Isto se aprende com o Ciclo Básico* (1988); *Ciclo Básico* (1990); *Ciclo Básico em jornada única: uma nova concepção do*

⁷ Atualmente, a nomenclatura Delegacia de Ensino não é mais utilizada, tendo sido substituída por Diretoria Regional de Ensino.

trabalho pedagógico, volumes I e II (1990). *Proposta Curricular para o Ensino de Português – 1º Grau* (1992).

1.2.1 Descrição do *corpus*⁸

Neste tópico, descreveremos os documentos citados anteriormente, observando o lugar que pretendiam ocupar na formação continuada dos professores alfabetizadores, e também como a psicogênese da escrita sustenta as discussões e as práticas apresentadas nesses documentos.

Aqui, é importante observarmos que, além da base teórica da psicogênese da escrita, constituída, como vimos anteriormente, sobre as bases epistemológicas da psicologia genética e da psicolinguística, esses documentos são atravessados por teorias próprias de outros campos do conhecimento, como sociolinguística e sociointeracionismo. Entretanto, como o interesse desta pesquisa recai sobre o uso da psicogênese da escrita enquanto fundamentação teórica para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, a descrição dos documentos que constituem nosso *corpus* de referência será feita de modo a destacar o lugar que essa teoria ocupa em seus textos.

Iniciaremos esse trabalho de descrição pelo documento *Alfabetização em classes populares: didática do nível pré-silábico* que foi publicado em 1985. O seu texto apresenta os resultados de uma pesquisa experimental realizada pelo Grupo de Estudos sobre Educação – Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), a qual tinha como núcleo questões relacionadas ao insucesso escolar de crianças das periferias urbanas na primeira série do 1º Grau. Os resultados das investigações conduzidas pelo GEEMPA indicaram que o fracasso escolar vivido por essas crianças seria resultado da inadequação da proposta escolar, por meio da qual se reprovava em massa alunos das camadas populares, em especial, por não atentar aos diferentes conhecimentos sobre a escrita alfabética entre crianças das camadas populares e crianças das classes média e alta, ainda que seus potenciais cognitivos fossem iguais.

De acordo com o texto do referido documento, as crianças das camadas populares, no período de 2 a 6 anos de idade, basicamente não teriam experiências com

⁸ De maneira geral, a descrição do material de análise é feita após a fundamentação teórica e metodológica. Entretanto, pareceu-nos mais produtivo para esta investigação descrever nosso material de análise dentro do capítulo de revisão histórica, pois, dessa maneira, tornou-se possível descrevê-lo e, ao mesmo tempo, apontar para o contexto histórico da sua produção, tendo em vista que conhecer esse contexto é fundamental para nossa análise.

materiais e atos de leitura e escrita, o que não favoreceria para o avanço em seu processo de alfabetização no mesmo ritmo das crianças de classes mais favorecidas. Dessa forma, a psicogênese da escrita parece estar presente no texto no sentido de esclarecer que, devido à falta de experiência anterior ao período de escolarização com a leitura e a escrita, as crianças pertencentes às camadas populares, geralmente, estariam no nível pré-silábico de representação da escrita ao chegarem à escola. Nesse nível, o primeiro dos cinco sistematizados de acordo com a psicogênese da escrita, as crianças estariam buscando resolver as seguintes questões sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita: *o que e onde se lê? Lê-se nas imagens, como desenhos e fotografias, ou lê-se nas letras? Podem-se ler letras não acompanhadas por imagens? Para que uma palavra possa ser lida, quais letras e quantas letras precisam ser usadas?* (ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES POPULARES: DIDÁTICA DO NÍVEL PRÉ-SILÁBICO, 1985).

Conhecendo, portanto, as perguntas que as crianças se fazem sobre a escrita quando estão no nível pré-silábico, propõe-se uma série de atividades de leitura e escrita a fim de colaborar com a evolução da concepção da criança a respeito do que seja ler e escrever. Para isso, buscar-se-ia atacar intencionalmente a concepção de escrita apresentada pelos alunos no nível pré-silábico, com o intuito de promover a sua problematização. Por meio dessa problematização, a passagem para o nível silábico de representação sobre a escrita alfabética seria favorecida.

O documento *Alfabetização em classes populares: didática do nível pré-silábico*, apresenta um conjunto de atividades de leitura e escrita criado para o trabalho com crianças do nível pré-silábico. Esse conjunto de atividades foi denominado “didática do pré-silábico” e constitui uma parte da proposta didática do GEEMPA para alfabetizar em escolas de periferia urbana. No documento, observa-se que essa proposta didática deve ir além das atividades de leitura e escrita, sendo necessário que haja preocupação com os modos como as crianças do nível pré-silábico relacionam-se com os conhecimentos de outras disciplinas, como por exemplo, a matemática, pois o trabalho com a relação número/quantidade poderia contribuir para que as crianças compreendessem a função simbólica das letras. Em outras palavras, tanto a escrita numérica quanto a alfabética são sistemas arbitrários de representação, sendo assim a matemática colaboraria para que as crianças se apropriassem do sistema de representação de sons, bem como para que esclarecessem seus questionamentos sobre quais e quantas letras usar na escrita de determinada palavra.

Em 1986⁹, foi publicado o documento *Isto se aprende com o Ciclo Básico*, que se volta para a formação docente e, por não trazer uma proposta metodológica para alfabetizar, se diferencia de *Alfabetização em classes populares: didática do nível pré-silábico*. Nesse documento se propõe uma revisão dos pressupostos teóricos associacionistas que subsidiavam o trabalho com a alfabetização, confrontando-se os princípios da psicogênese com os princípios do associacionismo, a fim de demonstrar que os princípios associacionistas estariam ultrapassados.

Isto se aprende com o Ciclo Básico faz parte do conjunto de materiais produzidos pela CENP para o Projeto Ipê¹⁰ e tem, portanto, como objetivo a formação continuada dos profissionais da educação:

E para dar conta da alfabetização de forma mais competente e comprometida, faz-se necessário, entre outras coisas, aprofundar os conhecimentos dos agentes do sistema – administradores de ensino, especialistas e professores – nos assuntos relacionados à educação em geral e à alfabetização. (ISTO SE APRENDE COM O CICLO BÁSICO, 1988, p. 6).

Esse documento tem seu texto dividido em seis temas: I. Pré-escola e Ciclo Básico: reflexões e perspectivas; II. Alfabetização: uma nova didática?; III. Literatura na escola; IV. Ortografia e escola: o que é escrever?; V. Ciências nas séries iniciais: dos contextos culturais à aprendizagem sistematizada; VI. Discutindo preconceitos e discriminação na escola. Dentro dos temas I e II estão os textos que tratam mais especificamente de questões relacionadas à alfabetização, os quais apontam para os problemas das práticas pedagógicas e da avaliação escolar de base associacionista, especialmente no contexto de democratização da escola e sua abertura para as crianças das camadas populares. Dessa forma, a psicogênese da escrita aparece como a teoria que contribuiu para a revisão das práticas pedagógicas do professor alfabetizador, de forma que essas práticas se adequem à nova realidade das escolas:

A divulgação das idéias de Emília Ferreiro sobre os estágios de conceptualização da escrita, sobre as suas descobertas, quanto às conceptualizações dos alunos e quanto ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, está significando um momento de muita inquietação e intensa discussão em toda a rede de ensino, contribuindo para essa revisão curricular.

⁹ Neste trabalho, utilizamos a quarta reimpressão desse texto, publicada em 1988.

¹⁰Projeto criado pela CENP que tinha como objetivo a formação continuada dos professores e especialistas de toda a rede de ensino paulista. Os textos produzidos tinham como referencial teórico a psicogênese da escrita e chegavam às escolas por meio de fascículos impressos pela CENP, programas televisivos e, posteriormente, seminários, palestras, etc.

Algumas das práticas de introdução da criança na língua escrita, consagradas pelo uso e/ou referendadas pelas teorias disponíveis em anos anteriores, vêm sendo revistas, tratando-se de analisar seus pressupostos e implicações. (ISTO SE APRENDE COM O CICLO BÁSICO, 1988, p. 9).

Para essa revisão, são apresentados textos que, a partir do referencial teórico da psicogênese da escrita, apresentam as falhas que existiriam no trabalho pedagógico baseado em conhecimentos de base associacionista. Em especial, procura-se mostrar os problemas referentes à avaliação das crianças, as quais deveriam realizar testes de prontidão para o aprendizado da leitura e da escrita a fim de verificar se as crianças teriam condições de ingressar em classes de alfabetização ou para que, por meio dos resultados dos testes, fossem selecionadas as classes a serem frequentadas pelas crianças. Além disso, em *Isto se aprende com o Ciclo Básico*, aponta-se ainda para o fato de que a necessidade de uma revisão dos pressupostos teóricos da prática pedagógica do professor alfabetizador relaciona-se estreitamente com a necessidade de “adequação do ensino à clientela”, ou seja, às crianças das camadas populares que, com democratização do acesso à escola, passaram a frequentar em massa os bancos dessa instituição, entretanto, geralmente, seu tempo de permanência na escola era curto, o que é revelado pelos altos índices de evasão escolar nesse momento histórico¹¹, os quais estariam relacionados aos altos índices de reprovação na primeira série do 1º Grau.

Em *Isto se aprende com o Ciclo Básico*, a maneira como a escola se organiza para avaliar os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética é apontada como um fator decisivo para a reprovação em massa nas primeiras séries. Sendo assim, por meio desse documento, foram revisados os critérios de avaliação dos conhecimentos das crianças sobre a escrita. Essa revisão foi feita a partir dos pressupostos teóricos da psicogênese da escrita, que apontam para o fato de que as crianças teriam ritmos distintos de aprendizado, não sendo viável submetê-las ao tempo de aprendizado imposto pela escola e pelas cartilhas, havendo

(...) uma necessidade urgente de que sejam revistos os critérios de avaliação usados pela escola e que se passe a aproveitar a dilatação do prazo para a alfabetização que decorre da implantação do Ciclo Básico de forma mais eficaz (...). É preciso, no entanto, que o professor esteja consciente de que nem tudo que vai ser ensinado será aprendido de imediato da forma como foi ensinado, aprendendo a respeitar a evolução do pensamento da criança, sabendo distinguir a verdadeira aprendizagem de um simples resultado de memória. (CICLO BÁSICO, 1990, p. 14).

¹¹ Maiores detalhes sobre os índices de evasão escolar podem ser encontrados nos Gráficos I e II (p. 75) e na Tabela II (p. 76).

Dessa forma, tendo como arcabouço teórico a psicogênese da escrita, entendeu-se que o aprendizado da leitura e escrita por meio das cartilhas seria, na verdade, um resultado de memória, isto é, apesar de as crianças não terem percebido um aspecto crucial da escrita alfabética; que ela é uma forma de representação da fala, seriam aprovadas ao fim do ano letivo se tivessem conseguido memorizar as lições da cartilha e, conseqüentemente, obterem bons resultados nas avaliações. Sendo assim, a avaliação do aprendizado deveria estar presente na rotina da sala de aula, ou seja, a partir das atividades desenvolvidas, o professor alfabetizador deveria avaliar o progresso de seus alunos, tendo como base a evolução individual de cada aluno e não a sua própria expectativa sobre o que esses alunos deveriam ter aprendido.

No ano de 1986, foi publicada a *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º grau*¹² (doravante, Proposta Curricular), elaborada pela Equipe Técnica de Língua Portuguesa, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

A elaboração da referida Proposta Curricular teve início em 1985. Nessa ocasião, a equipe técnica de Língua Portuguesa da CENP solicitou aos monitores das Delegacias de Ensino – os atuais Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP) – o envio de sugestões para uma proposta de ensino de Língua Portuguesa (APARÍCIO; BAZARIM, 2012). Os monitores e os professores de Língua Portuguesa da rede estadual elaboraram sugestões que foram enviadas à equipe da CENP que, em 1985, elaborou uma primeira proposta, com a assessoria de especialistas de universidades, em especial do professor Carlos Franchi, do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL – UNICAMP):

No final do 2º semestre de 1985, a CENP solicitou aos monitores e representantes dos professores que trouxessem sugestões para uma proposta de ensino de Língua Portuguesa (...).

Essas sugestões, elaboradas e discutidas com professores ou por monitores de uma mesma DRE, foram estudadas, organizadas e reelaboradas pela Equipe Técnica de Língua Portuguesa já em dezembro de 1985. (PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – 1º GRAU, 1992, p.13).

Em julho de 1986, o texto resultante desse trabalho foi analisado e discutido por professores da rede pública e das principais universidades do Estado de São Paulo. Com

¹² Neste trabalho, utilizamos a reimpressão da quarta edição desse texto, publicada em 1992.

a análise das críticas e das sugestões enviadas, procedeu-se a uma reformulação do texto.

Em outra etapa iniciada em julho de 1987, a CENP divulgou o texto reformulado para a rede estadual, o qual mais uma vez foi lido e discutido pelos professores e monitores. Os relatórios dessa discussão novamente foram encaminhados à CENP pelas Delegacias de Ensino. O texto foi reelaborado e a nova versão do texto, considerada como definitiva pela equipe técnica da CENP, foi publicada em 1988 e enviada a todas as escolas da rede estadual para servir de “guia oficial” do ensino de Língua Portuguesa no 1º Grau da Rede pública estadual de São Paulo (APARÍCIO; BAZARIM, 2012).

Na Proposta Curricular, portanto, podemos encontrar orientações sobre a expectativa de aprendizagem dos alunos em todo o 1º Grau, bem como orientações sobre os tipos de atividades que devem ser realizadas nesse período de escolarização. Nesse documento, a psicogênese da escrita aparece como base para o trabalho de alfabetização no CB, especialmente no que diz respeito às concepções de escrita alfabética, aluno e professor. De acordo com esse documento, os efeitos pedagógicos causados por essas concepções seriam mais adequados à política do CB do que os efeitos causados pelas concepções anteriores. A comparação entre as concepções de escrita é exemplo disso:

Uma concepção é a de que a escrita é um mero código de transcrição da fala. Se reduzirmos a isso, a alfabetização também se limita à aquisição de uma técnica; dá-se a atenção principalmente aos aspectos gráficos da escrita, desenvolvendo-se habilidades que garantam a correção da transcrição e a qualidade do grafismo: o controle do traço, a distribuição espacial das formas e a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações,...). Tal concepção nos leva a uma metodologia centrada na aquisição da escrita, desconsiderando o que o sujeito aprendiz já sabe sobre esse objeto.

Concebida, ao contrário, como um sistema de representação, a escrita se converte na apropriação de um objeto de conhecimento construído social e culturalmente. Nesta perspectiva interessa sobretudo o processo de construção da aprendizagem, as hipóteses que a criança vai formulando sobre a escrita e os modos pelos quais, em um trabalho conjunto, ela a transforma em novo instrumento de suas próprias experiências, de representação da realidade e de comunicação com os outros. (PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – 1º GRAU, 1992, p. 27-28).

A utilização dos conceitos advindos da psicogênese da escrita e também da noção de letramento na Proposta Curricular aponta os seguintes objetivos de aprendizado para as crianças que frequentam o CB de alfabetização:

No Ciclo Básico espera-se que o aluno:

- tenha compreensão da base alfabética do sistema de escrita, através de atividades de linguagem;
- utilizem o sistema alfabético de escrita em situações de produção de diferentes textos;
- reconheça e utilize na produção de textos algumas das convenções fixas e externas ao sistema de representação da linguagem escrita (segmentação de palavras, de frases, de períodos, direção da escrita, formas e tipos de letras, ortografia, diferentes organizações textuais);
- identifique, em situações de recepção a função social do texto, a unidade temática do texto lido, a organização dos diferentes tipos de textos (narrações, poemas, bilhetes, etc.). (PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – 1º GRAU, 1992, p. 62).

Em 1987, foi produzido o boletim *Ciclo Básico*¹³, o qual contém a proposta de avaliação sistemática no CB e artigos que tratam das justificativas políticas e dos embasamentos teóricos da proposta do CB. Esse documento foi produzido após o Encontro de Especialista em Educação envolvido com o Ciclo Básico, promovido pela CENP e realizado nos dias 23, 24 e 25 de setembro de 1985, no qual se discutiu a proposta de avaliação do rendimento dos alunos da primeira turma a completar os dois anos de CB.

A finalidade do boletim era divulgar a proposta de avaliação sistemática para o CB e os conteúdos das palestras apresentadas no encontro. Um desses conteúdos diz respeito às “modernas conceituações do ensino da língua portuguesa” (CICLO BÁSICO, 1990, p. 9), que se baseiam na psicogênese da escrita. Esse texto aponta para a reorganização do ensino promovida pela implantação do CB, bem como para o lugar que a psicogênese da escrita ocupa nessa reorganização:

Desprezando os diferentes níveis de conhecimento trazidos pelas crianças com experiências diversas das esperadas, **a escola exige que todos percorram o caminho da mesma forma e no mesmo tempo**¹⁴. Inflexível na sua organização, utilizando mecanismos discriminatórios e seletivos de avaliação, a escola tem contribuído para manter a marginalização das classes populares do sistema, anulando pedagogicamente o direito social à educação. (CICLO BÁSICO, 1990, p. 14).

No fragmento acima, o trecho que destacamos em negrito aponta para a noção de tempo de aprendizagem, o qual, no que diz respeito ao tempo que as crianças levam para aprender a ler e a escrever, foi revisto a partir da psicogênese da escrita, como já havia sido apontado no documento *Isto se aprende com o Ciclo Básico*.

¹³ Neste trabalho, utilizamos a quarta reimpressão desse texto, publicada em 1990.

¹⁴ Os destaques são nossos.

No boletim *Ciclo Básico*, as práticas pedagógicas apoiadas na teoria associacionista de aprendizagem são apresentadas como mecanicistas, logo a superação de tais práticas se fazia necessária:

Teorias “mecanicistas” têm transformado a alfabetização em simples ato de codificar/decodificar o oral para o escrito. Automatizando exclusivamente o ato de ler e escrever, acabaram por transformar o aluno em receptor passivo e o professor em aplicador de métodos já operacionalizados em manuais didáticos. A codificação/decodificação de sílabas, palavras e frases aparece dissociada de seu significado e do contexto, retirando do ato de ler e escrever, na maior parte das vezes, seu prazer e sua utilidade social.

Tais teorias têm sido discutidas e contestadas, através dos tempos, por muitos estudiosos e educadores e, atualmente, a ênfase tem sido dada mais aos processos de aquisição da alfabetização do que às técnicas. Nesse sentido, as idéias de Emília Ferreiro surgem como uma nova proposta.

(...)

Em seus dez anos de pesquisa sobre alfabetização, os “dados obtidos permitiram compreender como a criança pode apropriar-se da língua escrita através de um processo ativo de construção do conhecimento”¹⁵. E as suas descobertas obrigam a repensar a prática educativa. Muito do que se faz hoje é passível de um questionamento, de uma revisão. (CICLO BÁSICO, 1990, p. 106).

Nesse documento critica-se, portanto, a concepção de escrita alfabética como um código, pois, tendo por base teórica a psicogênese da escrita, propõe-se que a escrita deve ser concebida como um sistema de representação de sons da fala. Assim, considerar a escrita como um código teria colaborado para colocar a criança no lugar de um receptor passivo de conhecimentos, o que é um problema do ponto de vista da psicogênese da escrita, pois, de acordo com essa teoria, a criança é agente do seu aprendizado. Além disso, conceber a escrita alfabética como um código, no que diz respeito ao trabalho pedagógico do professor alfabetizador, o colocaria na posição de um aplicador de métodos, o impedindo de realizar seu papel de mediador entre a criança e a escrita enquanto objeto de conhecimento. Por fim, conceber a escrita alfabética como um código teria como consequência negativa o foco no trabalho de codificação e decodificação, o que afastaria das classes de alfabetização o trabalho com textos que possuem valor social.

No ano de 1988, instituiu-se a Jornada Única de trabalho docente e discente no CB. Como vimos anteriormente, com a implantação da Jornada Única, os professores alfabetizadores tiveram sua jornada ampliada para quarenta horas, incluindo tempo para

¹⁵ A referência para a citação que aparece nesse fragmento é: FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo, 3 de jun. 1985. p. 14. Trata-se uma entrevista concedida por Emília Ferreiro ao jornal Folha de São Paulo, na qual a pesquisadora fala sobre os resultados da sua investigação sobre a aquisição da escrita.

a formação continuada. Os volumes 1 e 2 do documento *Ciclo Básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico*, publicados no ano de 1990, tinham por objetivo colaborar com esse tipo de formação por meio de estudos teóricos e sugestões práticas.

No volume 1, a respeito da alfabetização, encontramos, especialmente, estudos teóricos dedicados à apresentação da psicogênese da escrita como referencial para o trabalho dos professores alfabetizadores e, no volume 2, encontramos relatos de experiências de professores alfabetizadores que foram bem sucedidos ao utilizarem a psicogênese da escrita como fundamentação teórica para a sua prática pedagógica. Em ambos os volumes, a psicogênese da escrita aparece como a melhor escolha teórica para subsidiar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores do CB:

(...) a experiência tem demonstrado que os resultados que as crianças alcançam são melhores, quando trabalham com professores que estão tentando aproximar-se da proposta fundamentada na psicogênese (...). (CICLO BÁSICO EM JORNADA ÚNICA: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, v. 1, 1990, p.11).

Este documento deve ser encarado como uma tentativa de troca de informações. Só terá sentido para aqueles professores que não perderam a esperança de contribuir para a construção de uma escola onde alunos e professores possam continuar investigando, refletindo, aprendendo, uma escola que nos permita crescer.

E vamos iniciar esse processo com o depoimento de Léa:

“Na realidade despertei para a nova proposta de alfabetização, após o Projeto IPÊ de novembro de 86, quando resolvi desenvolver junto com a minha classe de C.B. inicial algumas das atividades sugeridas no curso.

O resultado foi satisfatório no final do ano, o que me deu mais coragem para prosseguir dentro dessa proposta. (CICLO BÁSICO EM JORNADA ÚNICA: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, v. 2, 1990, p.10).

Dessa forma, nos volumes 1 e 2 do documento *Ciclo Básico em jornada única*, assim como nos documentos apresentados anteriormente, apresentam-se os princípios teóricos da psicogênese da escrita, bem como as práticas pedagógicas ancoradas nesses princípios, as quais são apresentadas por meio da demonstração da sua coerência com o contexto da democratização do acesso ao ensino:

Na verdade, a implantação do Ciclo Básico possibilitou a revisão da prática pedagógica do professor e da escola.

Assim, desde 1985 vêm sendo introduzidas paulatinamente concepções inovadoras sobre a alfabetização. A construção de uma proposta alternativa de alfabetização, mais coerente com o compromisso de se oferecer um ensino acessível ao conjunto de alunos, procura incorporar as importantes contribuições dos estudos sobre a língua escrita, tanto no campo da lingüística (especialmente o da psicolingüística e da sociolingüística) como

no da psicologia e pedagogia. E, nesse contexto, as idéias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky representam uma das mais valiosas e recentes contribuições para reverter a prática de alfabetização. (CICLO BÁSICO EM JORNADA ÚNICA: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, v. 2, 1990, p.26).

Tendo sido feitas essas considerações sobre os documentos que compõem nosso *corpus* de referência, passemos agora às considerações sobre a fundamentação teórica sobre a qual nos apoiaremos para a análise dos referidos documentos.

II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Revah (2004), *construtivismo* seria um termo comumente relacionado à psicologia genética, no plano da produção teórico-científica, e, no campo da educação escolar e sua prática pedagógica, seria relacionado à aplicação de uma teoria ou de concepções que, em última instância, remetem à Emília Ferreiro e a Jean Piaget, nomes por meio dos quais se vincularia o discurso construtivista ao campo da produção teórico-científica. O construtivismo seria, assim, o resultado de uma transposição de conhecimentos produzidos no campo acadêmico para o campo pedagógico, onde esses conhecimentos se concretizariam em práticas pedagógicas. Entretanto, existe o oficial atravessando as inter-relações entre o acadêmico e o pedagógico, o que podemos observar a partir da vasta elaboração de textos produzidos, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, pela CENP, um órgão oficial de regulamentação da educação, para a divulgação da teoria psicogenética sobre a aquisição da escrita. Desse modo, é possível formular a hipótese de que construtivismo deve ser pensado não como um conjunto de práticas pedagógicas para alfabetizar, mas sim como um discurso pedagógico sobre alfabetização.

Uma vez que estamos tratando o construtivismo como um discurso pedagógico sobre alfabetização, consideramos relevante estudar as características desse discurso, pois através dele houve uma grande produção discursiva relacionada à formação continuada de professores alfabetizadores. Podemos apontar como exemplo dessa produção os documentos que compõem nosso *corpus* de referência, os quais foram apresentados no capítulo anterior. Acreditamos, pois, que, com a realização da análise desses documentos, seja possível observar as relações interdiscursivas em meio as quais eles foram produzidos, dado que texto e discurso não se dissociam (ADAM, 2008).

Para cumprir os objetivos dessa investigação, os referidos documentos serão analisados com base no referencial teórico da Análise do Discurso (AD) de linha francesa¹⁶. Para essa teoria do discurso, “o elo que liga as significações de um texto as

¹⁶ Maingueneau (2000) classifica o que aqui chamamos de Análise do Discurso de linha francesa como Análise do Discurso de tendência francesa, a qual descreve da seguinte maneira: “Ao falar em ‘tendências francesas’, remeto apenas a um certo estilo de análise do discurso, geralmente caracterizada pela referência a teorias da ‘enunciação’, pela preferência pelos discursos “institucionalizados” apreendidos em uma perspectiva macrosociológica, pelo interesse pela subjetividade e heterogeneidade discursivas (polifonia, dialogismo), pela ênfase dada à materialidade linguística, pela tese do primado do interdiscurso. Não queremos dizer que isso implica necessariamente que todos os estudiosos participantes desse tipo de análise adotem a totalidade dessas premissas exatamente como estão colocadas.” (MAINGUENEAU, 2000, p.5).

suas condições sócio-históricas, não é secundário, mas constitutivo das próprias significações” (Pêcheux, 1971, p. 147). Daí a nossa escolha por iniciar esta investigação explorando o contexto histórico das disputas no campo das pesquisas em alfabetização. Tendo apresentado, no primeiro capítulo desta investigação, o contexto histórico da produção do discurso construtivista, passaremos para a apresentação dos conceitos da AD que utilizaremos em nossa análise.

2.1. A análise dos discursos como arcabouço teórico

Ao escolher a AD como referencial teórico para este trabalho, apontamos para a compreensão de que texto e discurso não são dissociáveis, bem como para o fato de que a identidade de um discurso é mais que uma questão de vocabulário ou de sentenças; antes, a identidade do discurso depende de uma *coerência global* integradora de múltiplas dimensões textuais (MAINGUENEAU, 2008). Observaremos o discurso, portanto, considerando-o fundamentado em uma *semântica global*, segundo a qual o sentido não se encontra isolado nos elementos de textualidade, antes é construído na forma como esses elementos se relacionam. Dessa maneira,

uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhes seria próprio, como se estivesse preso na sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva¹⁷ (PÊCHEUX, 1995 *apud* MAINGUENEAU, 2008, p. 82).

Apesar de o sentido do que se diz não se encontrar isolado nos elementos textuais, é por meio do texto que o discurso se materializa, produzindo efeitos de sentido ou delimitando uma ideologia (MARINHO, 2007). A observação dos elementos constituintes de determinada estrutura textual é, dessa forma, um meio de observação das características do(s) discurso(s) em que o(s) texto(s) se inscreve(m) (MAINGUENEAU, 2008). Daí a nossa escolha pelo trabalho com a análise documental.

Uma vez que nesta pesquisa as atividades linguísticas são compreendidas como resultado da interação entre sujeitos, será necessário investigar a constituição da

¹⁷ Formação discursiva, segundo Foucault (2012), seria constituída por um sistema de dispersão de enunciados passível de descrição, bem como pela regularidade de objetos, tipos de enunciação, conceitos e escolhas temáticas.

representação da psicogênese da escrita como revolução conceitual por meio da observação da relação dialógica entre o discurso tradicional sobre alfabetização e o discurso construtivista. Apontar uma relação dialógica entre esses discursos é dizer que eles se encontram em um espaço de interação e que se interconstituem.

2.2. A constituição heterogênea dos discursos

Todo discurso se mostra constitutivamente atravessado por outros discursos, os quais não são objetos exteriores de que se fala, mas uma condição para que se fale (AUTHIER-REVUZ, 2004). Dessa forma, entendemos que os discursos observados neste trabalho estão em uma relação de interação constitutiva, pois, em um espaço de trocas enunciativas, constituem sua identidade um em relação ao outro, constituindo seu tecido por meio de uma pluralidade textual, sendo, portanto, heterogêneos. A heterogeneidade é, portanto, a própria condição de constituição dos discursos. Essa heterogeneidade, chamada de heterogeneidade constitutiva, não deixa marcas visíveis, pois está de fato nos fundamentos dos discursos, e liga-se aos processos de constituição de um discurso; é a presença inevitável do outro no discurso.

A (inter)relação de um discurso com o(s) outro(s) é reveladora da construção da identidade desse discurso, pois

Ao nível da cadeia do discurso, localizar um ponto de heterogeneidade é circunscrever este ponto, ou seja, opô-lo por diferença do restante da cadeia (...). Ao mesmo tempo, remete a um alhures, a um exterior explicitamente especificado ou dado a especificar, determina automaticamente pela diferença um interior, aquele do discurso; ou seja, a designação de um exterior específico é, através de cada marca de distância, uma operação de constituição de identidade para o discurso. Também a zona de ‘contato’ entre exterior(es) e interior que mostra as marcas de distância num discurso é profundamente reveladora deste discurso, de um lado pelos pontos escolhidos para colocar explicitamente fronteiras, limites, demarcações – quer dizer, de que outro é preciso se defender, a que outros é preciso recorrer para constituir-se (...) (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 31).

A constituição heterogênea dos discursos aponta para o fato de que os discursos são constituídos por um entrecruzamento de textos advindos de diversos discursos. Entretanto, esse entrecruzamento não gera apenas acolhimento desses textos, gera também a rejeição. Essa rejeição ocorre quando um discurso reconheceu outro discurso como sendo seu adversário, criando com ele uma relação polêmica. Dessa maneira, um

discurso constitui sua identidade não apenas com textos que acolhe, mas também com os textos que rejeita.

Uma vez que os textos dos discursos rejeitados também constituem a identidade do discurso que os rejeita, por meio de uma relação polêmica com eles estabelecida, parece ser relevante para a análise da constituição de um dado discurso observar os discursos com os quais polemiza. Portanto, observar essa relação polêmica como fenômeno discursivo será necessário para verificar como, em relação ao associacionismo, teoria da aprendizagem consoante às regras semânticas do discurso tradicional sobre alfabetização, constituiu-se para a psicogênese da escrita, teoria de aprendizagem congruente como as regras semânticas do discurso construtivista, uma representação de revolução conceitual.

No modelo teórico da AD, a polêmica é compreendida nos moldes da interincompreensão discursiva, pois se trata, ao mesmo tempo, de produzir enunciados em conformidade com as regras de sua própria formação discursiva e de não compreender o sentido dos enunciados produzidos pelo(s) outro(s) discurso(s).

2.3. A polêmica como interincompreensão discursiva

Maingueneau (2008) observa que o espaço discursivo como rede de interação semântica define um processo de interincompreensão generalizada, pois, para produzir enunciados e interpretar enunciados, um enunciador tem sempre como referência as regras semânticas do discurso ao qual se filia. A interincompreensão ocorre, porque cada discurso se constituiria com base em um conjunto de semas, o qual se divide em dois registros, o dos semas “positivos”, reclamados, e dos semas “negativos”, rejeitados. Trata-se, portanto, de um processo de tradução, no qual um discurso agente (aquele que se encontra na posição de tradutor) traduz de acordo com a sua própria grade semântica os enunciados de um discurso paciente (aquele que é traduzido).

Considerando-se, portanto, que a uma dada posição discursiva se associa um dispositivo através do qual um discurso agente interpreta os enunciados de um discurso paciente por um processo de “tradução” e que os enunciados desse discurso paciente são interpretados pelo discurso agente conforme as suas próprias regras semânticas, a relação entre discursos será compreendida a partir da relação de interincompreensão.

Para tratar da polêmica discursiva, é importante apontar a distinção entre polêmica e discussão. Maingueneau (2010) fundamenta essa distinção no fato de a

discussão ser pontual e a polêmica estender-se no tempo, o que pressupõe uma sucessão de trocas. Assim, os enunciados polêmicos se inscrevem em uma temporalidade específica, constituindo um acontecimento enunciativo, o qual adquire sentido em relação a outros da mesma série. Dessa maneira, “*só há polêmica retrospectivamente, quando um segundo locutor – tendo ouvido ou lido um enunciado – julga que há algo a responder, provocando, por sua vez, outras respostas*” (MAINGUENEAU, 2010, p. 195-196). Ao observarmos a história da alfabetização, pudemos notar que as respostas aos enunciados considerados equivocados sobre a maneira mais eficaz de alfabetizar crianças fomentou a disputa entre os sujeitos adeptos aos diferentes métodos de alfabetização e os sujeitos adeptos ao construtivismo. Essa disputa, na verdade, ultrapassa um simples desacordo sobre qual é a melhor maneira de alfabetizar crianças, pois se trata de uma polêmica discursiva entre os discursos construtivista e tradicional sobre a alfabetização.

O exercício da polêmica diz respeito ao fato de os discursos, por estarem dentro de um sistema de interincompreensão generalizada, só poderem traduzir como “negativas” as unidades de sentido produzidas pelo(s) outro(s). Segundo Maingueneau (1997), a polêmica presume a partilha do mesmo campo discursivo pelos discursos, bem como a partilha das leis a ele associadas, por isso é preciso desqualificar o adversário a todo custo, pois ele é constituído do mesmo que nós, mas de maneira deformada, portanto insuportável. Essa rejeição, de acordo com Maingueneau (2010), faz parte da constituição da identidade de um discurso, é a maneira pela qual um discurso faz a integração do(s) discurso(s) adversário(s), a qual só pode ocorrer sob a forma de um simulacro construído sob medida pelo discurso incorporador para desqualificar o discurso incorporado.

O conceito de *campo discursivo* citado no parágrafo anterior é utilizado por Maingueneau (2008) para refinar a noção de interdiscurso, bem como os conceitos de *universo discursivo* e *espaço discursivo*. O universo discursivo é descrito como um conjunto finito composto de formações discursivas de todos os tipos que integram uma dada conjuntura. O campo discursivo diz respeito a um conjunto de formações discursivas concorrentes, as quais se delimitam reciprocamente em uma determinada região do universo discursivo. O espaço discursivo é definido como subconjuntos de formações discursivas que o analista julga relevante por em relação ante o seu propósito analítico. A figura abaixo, retirada de Santos (2014), ilustra como esses elementos constituiriam o interdiscurso:

Figura I: Elipses interdiscursivas, segundo Maingueneau (SANTOS, 2014)

Ao olharmos essa imagem, é preciso termos consciência de que ela não é capaz de apreender a maneira dinâmica com que esses elementos se relacionam para compor o interdiscurso, entretanto ela colabora para esclarecer que é o analista que realiza os recortes nesse espaço de interações discursivas, com a finalidade de observar um determinado aspecto das relações entre determinados discursos (SANTOS, 2014). Tendo em vista que os recortes são determinados pelo analista em função do que pretende analisar, para a investigação proposta neste trabalho, a partir da observação de nosso *corpus* de referência e apoiados no conceito de interdiscurso proposto por Maingueneau (2008), recortamos o universo discursivo, o campo discursivo e o espaço discursivo da seguinte forma:

Figura II: Elipses interdiscursivas, segundo nossa proposta de análise

Na figura acima, colocamos as linhas pontilhadas para representar os recortes feitos, a fim de tentar expressar que o universo, o campo e o espaço discursivo, enquanto elementos constituintes do interdiscurso, apesar de terem sido recortados para os fins desta análise, não são passíveis de serem de fato separados, pois estão inter-relacionados. É nessa inter-relação que devemos observar o discurso construtivista para que seja possível estudarmos a sua constituição.

A propósito do recorte realizado sobre o universo, o campo e o espaço discursivo, alguns esclarecimentos são necessários. Começamos pelo universo discursivo. A Política aparece constituindo nosso universo discursivo, pois, segundo Arendt (2009), a política baseia-se no fato da pluralidade humana. Essa concepção de política parece-nos pertinente a esta investigação, pois, como vimos no capítulo de contextualização histórica, as discussões sobre alfabetização conduzidas nas décadas de 1980 e 1990 estão inseridas em uma dimensão da política que tenta organizar as relações plurais nas salas de alfabetização, a fim de salvaguardar a pluralidade dos indivíduos, no sentido de assegurar que os diferentes ritmos de aprendizagem desses indivíduos sejam respeitados, bem como as suas diferentes experiências socioculturais com a escrita alfabética.

A respeito da Ciência tomaremos como base as ideias discutidas por Pêcheux (1988), segundo as quais a prática científica não está separada da prática política e vice-versa, pois ambas são determinadas pelas condições sócio-históricas e ideológicas de uma formação social. Desse modo, não poderia existir um discurso científico puro, sem ligação com alguma ideologia. A noção de ciência discutida por Pêcheux (1988) parece-nos pertinente a este trabalho, pois Emília Ferreiro e Ana Teberosky ao descreverem a psicogênese da escrita, enquanto teoria científica que procura explicar o processo de aquisição da escrita, apontam para os posicionamentos ideológicos nos quais essa teoria se sustenta, como por exemplo, a preocupação em explicar o porquê de os casos de fracasso escolar, no que diz respeito à alfabetização, concentrarem-se nas camadas socioeconomicamente menos favorecidas da população.

Em relação à Educação, devemos observar que estamos colocando-a na interface com a Ciência e a Política. Consideramos, assim, que a Educação contém, em relações interdiscursivas, elementos da Política e da Ciência, sendo através dela que conceitos políticos e científicos concretizam-se em práticas pedagógicas. Assim, ao recortarmos Educação como espaço discursivo, procuramos apontar para os conhecimentos teóricos e para as convicções políticas, que envolveram a elaboração da prática pedagógica

construtivista nos documentos de referência curricular, produzidos nas décadas de 1980 e 1990 no estado de São Paulo, para o trabalho do professor alfabetizador.

Devemos explicar ainda o porquê de escolhermos o termo Educação para denominar o recorte do universo discursivo e o termo Pedagógico para dar nome ao recorte realizado no campo discursivo. De acordo com Charlot (2006), Pedagogia e Educação (ou Ciência da Educação), apesar de seu estreito relacionamento, se distinguiriam entre si pelo fato de a Pedagogia não ser fundamentalmente um campo de saberes, mas um campo de axiologia prática, um campo de práticas ordenadas para fins determinados. Nesse sentido, para Charlot (2006), a Pedagogia produziria mais descrições, relatórios de experiência e manifestos do que conhecimentos demonstrados. A Pedagogia estaria, portanto, centrada nas práticas e nos fins, bem como no elo entre os dois, e não na produção de conhecimento científico. Sendo assim, ao usarmos o termo Pedagógico para denominar o campo discursivo, estamos apontando para o interesse que tem esta investigação em conhecer quais são as práticas pedagógicas consideradas construtivistas.

Entretanto, com relação às considerações de Charlot (2006), precisamos ser cautelosos e não enxergar a Pedagogia apenas como um campo de conhecimentos práticos. Assim como consideramos que a Educação, dentro de uma relação interdiscursiva, contém elementos da Política e da Ciência, também é necessário considerarmos a Pedagogia ou o Pedagógico dentro de uma relação interdiscursiva com o Acadêmico e o Oficial. Consideramos, portanto, que o Pedagógico contém, no âmbito do interdiscurso, elementos do Acadêmico e do Oficial.

Feitos os esclarecimentos a respeito do universo discursivo, podemos agora partir para o campo discursivo. Assumiremos que o campo Oficial é um ponto normativo de intersecção entre os conhecimentos produzidos na academia e o fazer pedagógico dos professores alfabetizadores. O campo Acadêmico será tratado como ponto de referência para a produção de conhecimentos científicos advindos dos estudos psicogenéticos sobre aquisição da escrita cujos conceitos influenciaram as reproduções discursivas relacionadas à alfabetização. Por fim, o campo Pedagógico será entendido como a interface entre uma normatização oficial das práticas pedagógicas do professor alfabetizador e a produção acadêmico-científica que visa contribuir com a formação desse profissional.

Por meio da figura apresentada anteriormente, pretendemos ilustrar ainda que a polêmica discursiva entre os discursos construtivista e tradicional sobre alfabetização

constitui-se em meio às interações e às tensões entre o campo pedagógico, o oficial e o acadêmico, sendo nesse espaço de interações discursivas que, a partir do discurso construtivista, se confere uma representação de que a psicogênese da escrita teria sido uma revolução conceitual para o tratamento pedagógico da alfabetização, pois é em comparação ao associacionismo, teoria de aprendizagem pertinente ao discurso tradicional, que se tomou a psicogênese da escrita como uma revolução conceitual.

Propomos neste trabalho, portanto, que o discurso construtivista sobre alfabetização relaciona-se de forma polêmica com o discurso tradicional, pois, como vimos no capítulo de contextualização histórica, não há acordo entre esses discursos sobre a maneira mais eficiente de desenvolver um trabalho pedagógico de alfabetização. Entretanto é importante observarmos que, na polêmica discursiva, o que prevalece é a convergência, pois o desacordo supõe um acordo sobre um conjunto ideológico comum, sobre as leis do campo discursivo partilhado. Dessa forma, o acordo entre os discursos em questão parece relacionar-se ao fato de ambos apontarem para a necessidade de elaboração de uma proposta pedagógica eficaz para a alfabetização de crianças, a qual colaboraria para a abolição do analfabetismo no Brasil. Porém, não há acordo entre esses discursos sobre qual seja essa proposta pedagógica e, do ponto de vista do discurso construtivista, o trabalho pedagógico sustentado por conceitos produzidos a partir do discurso tradicional são equivocados. Assim, podemos observar a polêmica na inter-relação entre o discurso construtivista e o discurso tradicional, pois polemizar é apanhar o outro em erro publicamente, é colocar o adversário em situação de infração em relação a uma lei que se impõe como incontestável (MAINGUENEAU, 2008).

Aqui, é importante observarmos que, do ponto de vista dos sujeitos filiados ao discurso construtivista, não se faz distinção entre os pressupostos teóricos e diferentes conceitos que sustentavam os diferentes métodos de alfabetização. Sendo assim, há uma homogeneização de tudo o que foi dito e feito em relação à alfabetização antes da década de 1980. Assim, a denominação “discurso tradicional” aponta para o modo que as produções discursivas anteriores à década de 1980 são compreendidas do interior das regras semânticas do discurso construtivista. Dessa maneira, fica posto que, nesta pesquisa, observaremos o funcionamento da polêmica discursiva a partir do ponto de vista do discurso construtivista, isto é, observaremos como, a partir das regras semânticas do discurso construtivista sobre alfabetização, as produções pedagógicas em consonância com o discurso tradicional foram consideradas equivocadas, sendo

apresentadas como práticas a serem superadas nos textos que constituem nosso *corpus* de referência.

As noções de heterogeneidade constitutiva, de interdiscurso e de interincompreensão discursiva mostram-nos que não há possibilidade de uma análise ancorada na AD isolar um discurso para observá-lo. Dessa maneira, neste trabalho, assumiremos que a unidade de análise pertinente é o sistema de relação de um discurso com outros por meio dos quais ele se constitui e se mantém (MAINGUENEAU, 2010). Sendo assim, no capítulo seguinte, observaremos como na inter-relação dos campos acadêmico, oficial e pedagógico a psicogênese da escrita foi utilizada como fundamentação teórica para sustentar uma proposta de revisão das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, deixando de ser psicogênese da escrita para tornar-se construtivismo. Observaremos também a relação polêmica estabelecida entre o discurso construtivista sobre alfabetização e o discurso tradicional, de forma que possamos verificar quais enunciados são rejeitados e quais enunciados são acolhidos pelo discurso construtivista. Assim, espera-se que seja possível verificar como, por meio das inter-relações discursivas, a psicogênese da escrita foi representada como uma revolução conceitual para o tratamento pedagógico da alfabetização.

III. Da Psicogênese da Escrita ao Construtivismo: a constituição de uma nova prática pedagógica para a alfabetização

Neste capítulo, apresentaremos as bases epistemológicas da investigação psicogenética sobre aquisição da escrita, a fim de examinar as origens dos conceitos de linguagem e aprendizado que a sustentam. Procuraremos também observar como, ao transitar por entre os campos oficial e pedagógico, esses conceitos e interpretações dados ao processo de aquisição da escrita no campo acadêmico foram traduzidos em documentos elaborados para orientar o trabalho pedagógico do professor alfabetizador, aqui representados pelos documentos que constituem nosso *corpus* de referência, originando o construtivismo enquanto forma de trabalho pedagógico voltado para a alfabetização de crianças.

3.1. Psicogenética piagetiana e psicolinguística chomskyana: uma nova epistemologia para os estudos no campo da alfabetização

A psicogênese da língua escrita é o livro pelo qual se fez a divulgação dos resultados da pesquisa sobre aquisição da escrita por crianças realizada por Emília Ferreiro e colaboradores. Sobre as reflexões e as teses contidas nesse trabalho, Ferreiro e Teberosky (1985) observam que dizem respeito ao trabalho experimental realizado durante os anos de 1974, 1975 e 1976, em Buenos Aires. As autoras dizem ainda que o objetivo do livro é mostrar que a aprendizagem da leitura e da escrita é anterior ao período de escolarização pelo qual as crianças passam.

A proposta dessa pesquisa psicogenética foi a de observar os meios pelos quais uma criança aprende a ler e a escrever. Procurava, assim, diferenciar-se da linha tradicional dos trabalhos sobre alfabetização, os quais, segundo Ferreiro e Teberosky (1985, p.25), podem ser divididos basicamente da seguinte maneira: “*os dedicados a difundir tal ou qual metodologia como sendo a solução para todos os problemas, e os trabalhos dedicados a estabelecer a lista de capacidades ou aptidões necessárias envolvidas nessa atividade*”. De acordo com essas autoras, a sua investigação sobre a aquisição da língua escrita não se inseriu nessa divisão, pois não pretendia propor nem uma nova metodologia da aprendizagem, nem uma nova classificação dos transtornos de aprendizagem (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

As conclusões resultantes dessa investigação sobre a psicogênese da escrita apontaram para o fato de que existe uma progressão regular no processo de aquisição da escrita pelas crianças, as quais formulam hipóteses sobre o que seja a escrita alfabética, buscam regularidades, colocam à prova suas antecipações, (re)construindo por si mesmas a linguagem escrita, por intermédio das informações que lhe são oferecidas pelo meio (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Aprender a ler e a escrever, portanto, não se trataria da aquisição de uma técnica, mas sim de uma aprendizagem conceitual, ou seja, seria, na verdade, um *“processo interno e individual de compreensão do modo de construção desse sistema, sem separação entre leitura e escrita mediante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento”* (MORTATTI, 2000, p. 267). Com isso, a criança passa a ser vista como sujeito cognoscente, que constrói seu conhecimento por meio da sua interação com o objeto de conhecimento e de acordo com uma sequência ordenada.

As principais teorias utilizadas por Ferreiro e Teberosky (1985) no decorrer da sua pesquisa são a psicologia genética de Jean Piaget e a psicolinguística de Noam Chomsky. Para explicar como se dá a aprendizagem da língua escrita por parte das crianças, as autoras apoiaram-se na teoria da construção do conhecimento elaborada por Piaget e buscaram, nas ideias de Chomsky, um modelo de aquisição da linguagem. As teorias de Piaget e Chomsky são consideradas pelas referidas autoras como marcos conceituais, particularmente devido ao lugar de sujeito ativo conferido às crianças no processo de seu aprendizado.

Entretanto, devemos observar que a psicogenética piagetiana e a psicolinguística chomskyana não são perfeitamente complementares, em especial, porque há divergência em relação às estruturas inatas. Em Piatelli-Palmarini (1983) são apresentados debates, nos quais Piaget e Chomsky expõem a maneira como pensam a aquisição do conhecimento e a aquisição da linguagem, respectivamente. Em suas colocações, Piaget refuta a proposta chomskyana de que existe um núcleo fixo, geneticamente determinado, responsável pelo desenvolvimento da linguagem humana, pois, para Piaget, não existem estruturas cognitivas inatas, sendo somente o funcionamento da inteligência hereditário, o qual gera estruturas cognitivas por meio da organização de ações sucessivas exercidas sobre objetos. Dessa divergência conceitual resulta o fato de que não é possível uma epistemologia em consonância com os dados da psicogênese ser inatista ou pré-formista, não podendo deixar de ser um construtivismo. Tendo sido esse fato considerado, Piaget diz:

Compreende-se, pois, por que motivo, embora simpatizando plenamente com os aspectos transformacionais da doutrina de N. Chomsky, não podemos aceitar a hipótese de seu “núcleo fixo inato”. Há duas razões para isso. A primeira é que, biologicamente, essa mutação própria da espécie humana seria inexplicável; já não se vislumbra de maneira nenhuma, porque o acaso das mutações torna o ser humano apto a “aprender” uma linguagem articulada e, se for preciso, além disso, atribuir-lhe o inatismo de uma estrutura lingüística racional, isso equivaleria a desvalorizar esta última, submetendo-a a tais acasos e fazendo da razão, como K. Lorenz¹⁸, uma coleção de simples “hipóteses de trabalho”. O nosso segundo motivo é que o “núcleo fixo inato” conservaria todas as suas virtudes de “núcleo fixo” se não fosse inato, mas constituiria o resultado necessário das construções próprias da inteligência sensório-motora, anterior à linguagem e resultante de auto-regulações simultaneamente orgânicas e comportamentais que determinam essa epigenia. (...) a hipótese do inatismo é inútil para a coerência do belo sistema de Chomsky. (PIAGET *apud* PIATELLI-PALMARINI, 1983, p. 45-46).

A essa fala de Piaget, Chomsky responde:

Nenhum desses argumentos me parece decisivo. Quanto ao primeiro, só o admito em parte. O desenrolar da evolução está, sem dúvida alguma, “biologicamente inexplicado”. Mas não vislumbro qualquer razão para admitir a afirmação mais peremptória ainda, segundo a qual ele é “biologicamente inexplicável”. Outro tanto também pode ser dito dos órgãos do corpo. O desenrolar de sua evolução também está “biologicamente inexplicado”. (...) Se é verdade que ignoramos completamente como e por que mutações aleatórias dotaram a espécie humana da capacidade específica de aprender uma linguagem humana, é igualmente verdadeiro que também ignoramos como e por que mutações aleatórias conduziram ao desenvolvimento das estruturas particulares do olho dos mamíferos ou do córtex cerebral. (...)

O segundo argumento parece-me ser mais importante. Mas não vejo em que a conclusão de Piaget possa fundamentar-se. Que seja de meu conhecimento, nenhuma proposição de fundo foi apresentada que faça intervir as “construções de inteligência sensório-motora” e que ofereça qualquer esperança de explicação para fenômenos da linguagem que a exigem. Até onde sei, nada transparece de plausível na origem dessa sugestão. Acrescentarei que, se alguns objetam que a hipótese de uma capacidade de linguagem geneticamente determinada é uma “petição de princípio”, aí está uma afirmação que certamente não se justifica. A hipótese não é mais uma “petição de princípio” no caso das estruturas mentais do que a hipótese análoga no caso do desenvolvimento dos órgãos. (CHOMSKY *apud* PIATELLI-PALMARINI, 1983, p. 51-51).

Em sua investigação sobre a psicogênese da língua escrita, Ferreiro e Teberosky (1985) não se ocupam com a discussão dessa divergência epistemológica, antes aproximam o sujeito chomskyano que, em condições normais, por meio do seu próprio trabalho com os dados lingüísticos, adquire uma língua sem ser diretamente ensinado¹⁹,

¹⁸ Em Piatelli-Palmarini (1983), as teses de Lorenz são expostas por N. Bischof e comentadas por Piaget no capítulo 10 da Parte I.

¹⁹ Nesse caso, estamos falando do processo de aquisição de uma língua materna por crianças.

ao sujeito piagetiano, o qual adquire conhecimento por meio de suas próprias ações sobre os objetos do mundo. É nesse sujeito cognoscente que Ferreiro e Teberosky (1985) encontraram um núcleo comum de ancoragem entre essas teorias.

As referidas autoras apresentam a concepção piagetiana de sujeito que aprende, apontando para a pertinência da sua aplicação nos estudos sobre a aquisição da escrita:

Algo que temos procurado em vão nesta literatura [literatura psicológica] é o próprio sujeito: o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. O que quer dizer isso? O sujeito que conhecemos através de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através das suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. Podemos supor que esse sujeito cognoscente está também presente na aprendizagem da língua escrita? Nós achamos que a hipótese é válida. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 26).

E apresentam a psicolinguística chomskyana como uma “revolução”, contrastando seu modelo de aquisição da linguagem com o modelo tradicional condutista/associacionista e, também, as concepções do sujeito que adquire uma língua apresentadas por essas teorias:

No ano de 1962, começaram a surgir mudanças sumamente importantes a respeito da nossa maneira de compreender os processos de aquisição da língua oral na criança. De fato, acontece neste campo uma verdadeira revolução, até então dominado pelas concepções condutistas. Até esta época, a maior parte dos estudos sobre a linguagem infantil ocupava-se, predominantemente, do léxico, isto é, da quantidade e da variedade de palavras utilizadas pela criança. Essas palavras eram classificadas segundo uma categoria da linguagem adulta (verbos, substantivos, adjetivos, etc.), e estudava-se como variava a proporção entre essas diferentes categorias de palavras, qual a relação existente entre o incremento do vocabulário, a idade, o sexo, o rendimento escolar, etc.

Nenhum conjunto de palavras, porém, por mais vasto que seja, constitui por si mesmo uma linguagem: enquanto não tivermos regras precisas para combinar tais elementos, produzindo orações aceitáveis, não teremos uma linguagem. Precisamente, o ponto crítico no qual os modelos associacionistas fracassam é este: como dar conta da aquisição das regras sintáticas? Hoje em dia, está demonstrado que nem a imitação nem o reforço seletivo – os dois elementos centrais da aprendizagem associacionista – podem explicar a aquisição de regras sintáticas.

(...)

O modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem é simples: existe na criança uma tendência à imitação (tendência que as diferentes posições associacionistas justificarão de maneira variada), e no meio social que a cerca (os adultos que a cuidam) existe uma tendência a reforçar

seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou pautas sonoras complexas (palavras) da linguagem própria desse meio social.

(...)

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que o acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas criação original). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 21-22).

Podemos observar, nos fragmentos acima, que Ferreiro e Teberosky (1985) apontam para alguns deslocamentos propostos no campo dos estudos sobre alfabetização a partir de seu trabalho. Essas pesquisadoras começam apontando para a necessidade de mudanças na forma de compreensão do sujeito que aprende, pois, para elas, sob a luz das investigações psicogenéticas de Jean Piaget sobre a aprendizagem, não é aceitável compreender esse sujeito como aquele que, inertemente, espera receber de um sujeito sábio determinados conhecimentos, porque essa concepção de sujeito que aprende seria equivocada. Dessa forma, Ferreiro e Teberosky (1985) colocam que esse sujeito deve ser compreendido como cognoscente, sendo, portanto, impossível compreendê-lo como um sujeito passivo diante do conhecimento.

As pesquisadoras rejeitam ainda um modelo de aquisição da linguagem baseado nos princípios teóricos associacionistas, pois haveria nesse modelo um equívoco em relação ao tratamento dado à linguagem humana, a qual seria pensada apenas enquanto um conjunto de palavras, ignorando-se as regras que regem a sua ordenação. Essa forma de compreensão da linguagem teria como consequência a elaboração de uma teoria equivocada sobre a aquisição da linguagem, para a qual as crianças aprenderiam a falar imitando a fala dos adultos. Ferreiro e Teberosky (1985), com base nos estudos psicolinguísticos de Noam Chomsky, apontam para o equívoco desse tratamento dado ao processo de aquisição da linguagem, pois aceitá-lo, seria aceitar que a linguagem humana é constituída por um aglomerado de palavras e esquecer-se que as línguas humanas possuem aspectos morfológicos e sintáticos.

A mudança de fundamentos teóricos permitiu, portanto, à investigação psicogenética da língua escrita ocupar um lugar considerado novo nos estudos sobre a alfabetização. Com a psicolinguística chomskyana, Ferreiro e Teberosky (1985) pretendem dar conta da competência linguística da criança e, com o referencial teórico piagetiano, dar conta da sua capacidade cognitiva. Com relação ao uso do referencial

teórico da psicolinguística, as autoras advertem que não são as primeiras a assinalar a necessidade de proceder a uma revisão das ideias sobre a aprendizagem da língua escrita a partir da psicolinguística contemporânea, mas pontuam que a originalidade de seu trabalho reside no fato de ser o primeiro a fazer tal revisão em língua espanhola e o primeiro a vincular essa perspectiva com o desenvolvimento cognitivo, conforme o descreve a teoria da inteligência de Piaget.

O referencial teórico adotado por Ferreiro e Teberosky (1985) possibilitou um deslocamento do foco das discussões do “como ensinar” a ler e a escrever para o “como se aprende” a ler e a escrever. Além disso, o referencial teórico adotado se reflete no uso do léxico, uma vez que a expressão “aquisição da escrita” passa a ser usada para denominar o processo vivido pelas crianças até chegarem a uma representação da escrita alfabética igual a dos adultos alfabetizados, além disso, essa expressão aponta para questões de interesse, especialmente do campo acadêmico, relacionadas à preocupação com o “como se aprende”. O termo “alfabetização”, entretanto, não deixou de ser usado, contudo aproxima-se mais das questões do campo pedagógico, ou seja, da preocupação com o “como se ensina”.

A mudança na concepção de alfabetização promovida pela psicogênese da escrita buscou reconfigurar a forma de se pensar a aprendizagem da leitura e da escrita no contexto escolar, o que levou à elaboração de propostas de mudanças nas práticas pedagógicas existentes. São estas mudanças que observaremos no tópico seguinte.

3.2. O construtivismo e a desmetodização da alfabetização

Como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, durante as décadas de 1980 e 1990, a disputa entre antigos e modernos métodos de alfabetização saiu de cena, reconfigurando-se em uma disputa ancorada na dicotomia ensinar/aprender, na qual, do ponto de vista do discurso construtivista, os métodos de alfabetização conhecidos estariam ultrapassados, pois sua preocupação central era com a melhor forma metodológica de alfabetizar (ensinar), quando, na verdade, a preocupação deveria ser compreender os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e a escrever (aprender).

Ao entendermos por métodos de ensino uma ação intencional de um indivíduo dirigida a outro indivíduo (no caso da instituição escolar, uma ação do professor dirigida ao aluno), no sentido de fazê-lo compreender e dominar um objeto de

conhecimento e, por processo de aprendizagem, atividade do sujeito que segue um determinado percurso regido por leis internas (RIBEIRO, 1993), percebemos que a representação do que seja a prática pedagógica do professor alfabetizador é distinta para os indivíduos que se encontram de um e de outro lado da referida disputa. Assim, uma vez que a preocupação deixa de ser o “ensinar” e passa a ser o “aprender”, abandona-se a ideia de que é o método de ensino que alfabetiza e produz conhecimento, bem como o pensamento de que o professor é a única fonte de transmissão de conhecimento, pois, a partir das investigações realizadas por Emília Ferreiro e seus colaboradores, concluiu-se que a criança já chegaria à escola com hipóteses formuladas sobre a natureza da escrita alfabética.

Sob a ótica do discurso construtivista, que opera discursivamente por meio do traço semântico /aprendizado/, a criança em fase de alfabetização não seria como um recipiente vazio no qual se deposita o conhecimento sobre a escrita alfabética. Ela não seria um sujeito com atitude passiva em relação ao objeto de conhecimento, mas sim um sujeito que interage com esse objeto e reflete sobre as suas propriedades. Portanto, a criança não seria mais vista como um sujeito que é ensinado, mas como um sujeito que aprende. Essa mudança na forma de compreensão da criança em fase de alfabetização implicou mudanças na compreensão do que seja a prática pedagógica do professor alfabetizador, que passa de detentor do conhecimento a ser ensinado a mediador entre a criança e a língua escrita:

Uma teoria [psicogênese da escrita] que vê o aprendiz como sujeito da sua aprendizagem. Um aprendiz que não é alfabetizado pelo professor e sim que **se alfabetiza a si mesmo** em interação com o objeto de conhecimento (a escrita). (...) o professor deixa de ser o possuidor e transmissor do conhecimento e passa a ser o **mediador**²⁰ entre a criança e a escrita. (ISTO SE APRENDE COM O CICLO BÁSICO, 1988, p. 39).

Em decorrência dessas mudanças conceituais, os métodos de alfabetização passaram a ser questionados, resultando numa mudança relevante: o método deixou de ser considerado fator determinante da aprendizagem. O centro das preocupações passou a ser o aprendiz e o seu processo de aquisição do conhecimento. Para Emília Ferreiro, a obtenção de conhecimento é resultado da atividade intelectual dos sujeitos, não podendo o método criar aprendizagem, apesar de ela considerar que o método pode colaborar ou não com o processo de aprendizagem:

²⁰ Os destaques são nossos.

A concepção de aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer, passam “através” dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode *criar* aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.28-29)

Devido à perda da centralidade do método de ensino nos estudos sobre a alfabetização, no 4º momento da história da alfabetização estabelecido por Mortatti (2000), um processo de desmetodização da alfabetização, segundo a referida autora, teria sido iniciado. Mortatti (2000) propõe que essa desmetodização teria acontecido, pois a necessidade de um método de alfabetização foi negada, uma vez que, de acordo com as bases teóricas da psicogênese, não era o método que levava ao aprendizado da leitura e da escrita, pois essa aprendizagem seria um ganho conceitual do sujeito, que aprenderia ao interagir com a escrita alfabética enquanto objeto de conhecimento. O conceito de “método de alfabetização” foi, portanto, rejeitado, pois, de um ponto de vista construtivista, estava carregado com os ideais da teoria associacionista de aprendizado, uma vez que os métodos de ensino seriam usados pelos professores para transmitir um conhecimento já pronto a crianças que não conheceriam nada sobre a escrita alfabética. Sendo assim, muitas vezes, negou-se que o construtivismo fosse um método de alfabetização:

Em primeiro lugar, uma coisa precisa ficar clara: NÃO É UM MÉTODO! Nem Emília Ferreiro, nem Ana Teberoski (sic) e, muito menos, Piaget ou qualquer outro construtivista poderia propor ou aceitar que seu trabalho possa ser transformado em um conjunto ordenado de atividades e exercícios como instrumento para garantir aprendizagem. Se a gente tivesse que dar um nome a esse tipo de prática seria criação pedagógica, porque é disso que se trata, de criação, de produção, de pedagogia. Da construção de estratégias de mediação entre a criança e a escrita. (ISTO SE APRENDE COM O CICLO BÁSICO, 1988, p.46).

Entretanto, consideramos pertinente que a interpretação de que teria havido uma desmetodização da alfabetização nesse período seja revista, pois parece ser imprescindível a uma prática pedagógica constituída dentro de uma instituição escolar um método de ensino, entendido como sistematização do trabalho com um dado objeto de conhecimento. Sendo assim, pensar uma prática pedagógica que prescindia de um método não parece possível.

Soares (2010b) discorre sobre a questão “Alfabetização: em busca de um método?”, que lhe foi proposta para debate durante a realização, no ano de 1990, do XXII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional, mostrando que a pertinência dessa pergunta num momento histórico de hegemonia do construtivismo está na teleologia que a escola e, conseqüentemente, a prática pedagógica, impõem:

A escola é essencialmente teleológica: por delegação da sociedade, e com a sua sanção, a função da escola é levar as novas gerações à apropriação da cultura considerada “legítima”, cultura de que um dos componentes primeiros é a língua escrita (e o adjetivo “primeiros” é aqui usado em seus dois sentidos: o cronológico, que indica a posição da aprendizagem da língua escrita na sequência dos conteúdos culturais a serem adquiridos; e o valorativo, que indica o prestígio dessa aprendizagem, no conjunto dos conteúdos a que essa aprendizagem visa). (SOARES, 2010b, p. 90).

Tendo em vista, portanto, essas características da instituição escolar, à pergunta que lhe foi feita, Magda Soares responde:

(...) estamos, sim, em busca de um método de alfabetização: rejeitamos, não há dúvida, os métodos tradicionais de alfabetização, já não podemos mais aceitá-los, mas a tarefa de conciliar nossa nova compreensão do processo pelo qual a criança aprende a ler e a escrever com as condições objetivas de possibilidade da escola nos impõe a busca de diretivas que não só nos salvem do espontaneísmo²¹, a que pode nos levar uma interpretação equivocada e ingênua da perspectiva psicogenética, mas sobretudo que nos proteja da ambigüidade conceitual, a que pode nos levar à ortodoxia da escola. (SOARES, 2010b, p. 90).

Nesse momento histórico, portanto, a questão não seria a busca por uma desmetodização da alfabetização, mas sim a rejeição das concepções de alfabetização anteriores e dos métodos de alfabetização nos quais elas se traduziam, bem como a necessidade da constituição de um método de alfabetização gerado a partir da concepção construtivista de alfabetização. Ainda de acordo com Soares (2010b), a maneira pela qual se concebe o que seja um método de alfabetização relaciona-se com a sua rejeição. Segundo a autora, no campo da alfabetização, método tornou-se um conceito estereotipado, associado imediatamente aos tipos tradicionais de métodos (sintéticos e analíticos), encerrando todas as possibilidades metodológicas na aprendizagem da leitura e da escrita nesses métodos. Assim, compreende-se método

²¹ Segundo Moraes (2006), durante as décadas que sucederam à divulgação do construtivismo no Brasil, muitos estudiosos de linguística e didática da língua passaram a apostar numa aprendizagem espontânea da escrita alfabética, a qual seria obtida apenas com a exposição das crianças a situações em que se lesse e escrevesse textos do mundo real. Uma discussão interessante sobre a representação do “construtivismo” como “espontaneísmo” pode ser encontrada em Revah (2008).

como sinônimo de manual que transforma o ensino em uma aplicação cotidiana de procedimentos e técnicas. Diante dessa concepção de método de alfabetização, Magda Soares coloca que método pode ser compreendido também como:

(...) soma de ações baseadas em conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos *objetivos* a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos *paradigmas conceituais* (psicológicos, linguísticos, pedagógicos), da definição, enfim, de *ações, procedimentos, técnicas*²² compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas. (Soares, 2010b, p. 93).

Com base nessa definição de método de alfabetização, podemos dizer que uma metodologia de alfabetização construtivista pretende trabalhar com o desenvolvimento do letramento²³, pois concentrar-se apenas no desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação da escrita não seria suficiente para que um indivíduo deixasse de ser analfabeto:

Não é possível que, às portas do século XXI, com os avanços tecnológicos permitindo o homem explorar o Universo, que a maioria dos brasileiros seja constituída de cidadãos que dominam apenas formalmente a leitura e a escrita, o que na verdade, os configura também como analfabetos. (Ciclo Básico em jornada única: uma nova concepção do trabalho pedagógico, 1990, v.2, p. 21).

Dessa forma, estamos propondo que, nas décadas de 1980 e 1990, houve uma revisão das propostas metodológicas para alfabetizar, e não o abandono do método. A produção atual de documentos que pretendem orientar o trabalho pedagógico do professor alfabetizador aponta-nos para a existência de um trabalho pedagógico-metodológico de alfabetização que poderíamos considerar construtivista devidamente estruturado e sistematizado, indicando-nos que, no período histórico em questão, essa prática estava sendo constituída.

Por meio dos documentos aqui analisados, é possível observarmos a constituição dessa metodologia, a qual em documentos recentes, como os produzidos para o Programa Ler e Escrever da Prefeitura²⁴ de São Paulo, aparece bem estabilizada. Esses

²² Os destaques são da autora.

²³ Soares (2010a) aponta para a necessidade da distinção entre o processo de aquisição da língua escrita e oral (alfabetização) e a aprendizagem dos usos sociais da língua escrita ou oral (letramento). Para tal distinção ver Soares, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

²⁴ Programa desenvolvido pela Prefeitura do Município de São Paulo e também pelo Governo do Estado de São Paulo, em que se oferece formação continuada aos professores alfabetizadores das redes

documentos não fazem parte do nosso *corpus* de análise, entretanto apresentaremos, brevemente, um pouco desse material a fim de mostrarmos algumas características já consolidadas da metodologia construtivista de alfabetização. Em seguida, observaremos o início de sua elaboração por meio dos documentos que constituem nosso material de análise.

No material produzido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para o Programa Ler e Escrever, com a finalidade de orientar o trabalho pedagógico do professor alfabetizador, encontramos uma prática pedagógica que tem como foco do trabalho a língua enquanto sistema de representação, e não como um código, valorizando assim o conceito de letramento. Como exemplo disso, podemos apontar o fato de a consciência fonológica ser trabalhada nesse material por meio de cantigas, poemas e parlendas e não a partir famílias silábicas, como tradicionalmente se fez na escola. Vejamos uma das sugestões de atividade desse material em que essa situação aparece:

ATIVIDADE 2: LEIURA DO ALUNO

Leitura de parlenda

Objetivos – o que os alunos podem aprender nessa atividade?

- Refletir sobre o sistema de escrita.
- Estabelecer relação entre fala e escrita.

(PROJETO TODA FORÇA AO 1º ANO: GUIA PARA O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR, 2006, p.87).

O amplo trabalho proposto com textos de diferentes gêneros textuais também aponta para a preocupação com o letramento:

Por que ler uma diversidade de textos no 1º ano?

Um dos elementos fundamentais para a construção das competências leitoras é o contato com diferentes gêneros de textos (cartas, contos, divulgação científica, poemas reportagens, entre outros). Assim, desde o 1º ano, é importante que, além dos poemas, cantigas e parlendas, que se constituem em textos privilegiados para o trabalho com a consolidação da base alfabética, seja proporcionado também o contato do aluno com textos literários e informativos.

Esse contato permitirá que os alunos construam conhecimentos sobre os gêneros tratados e também sobre procedimentos, atitudes e valores relacionados ao comportamento leitor: definir os diferentes propósitos pelos

municipais e estaduais de ensino, bem como a inserção de estudantes de Pedagogia ou de Letras em salas de 1º ano do Ensino Fundamental I, com o propósito de colaborar e aprender com o trabalho do professor alfabetizador. Informações sobre o Programa estão disponíveis nos seguintes sites:

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/fundemedio/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=12>
<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjlkjkjaslkA=302&manudjsns=0&tpMat=1&FiltroDeNoticias=3>

quais lemos um texto; estabelecer relações entre textos do mesmo gênero e entre o conteúdo do texto lido com outros conhecimentos; utilizar estratégias para prosseguir na leitura.” (PROJETO TODA FORÇA AO 1º ANO: GUIA PARA O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR, 2006, v.1, p. 26).

Vemos ainda nesse material a valorização da escrita da criança como fonte de dados para observar a sua concepção de língua escrita para que, a partir desse conhecimento, o professor alfabetizador possa planejar as suas intervenções pedagógicas, com a finalidade de colaborar com a elaboração de uma concepção alfabética da língua escrita pela criança:

Planejar situações em que os alunos sejam colocados para escrever textos cuja forma não sabem de memória, pois isso permite ao professor descobrir as idéias que orientam as escritas dos alunos e assim planejar boas intervenções e agrupamentos produtivos. (PROJETO TODA FORÇA AO 1º ANO: GUIA PARA O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR, 2006, p. 31).

A sondagem

A sondagem é um dos recursos de que o professor dispõe para conhecer as hipóteses que os alunos ainda não alfabetizados possuem sobre a escrita alfabética e o sistema de escrita de uma forma geral. Ela também representa um momento no qual os alunos têm a oportunidade de refletir sobre aquilo que escrevem, com ajuda do professor.

A realização periódica de sondagens é também um instrumento para o planejamento do professor, pois permite avaliar e acompanhar os avanços da turma com relação à aquisição da base alfabética, fornecendo informações preciosas para o planejamento das atividades de leitura e de escrita, assim como para a definição das parcerias de trabalho entre os alunos (agrupamentos) e para fazer boas intervenções junto aos alunos.” (PROJETO TODA FORÇA AO 1º ANO: GUIA PARA O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR, 2006, p. 35).

Diante desses fragmentos, não é possível dizer que, a partir da divulgação do construtivismo, iniciou-se um processo de desmetodização da alfabetização, pois, na verdade, esse parece ter sido um período de constituição de uma forma de trabalho pedagógico-metodológico construtivista, bem como de negação dos métodos de alfabetização baseados nas concepções anteriores do que seja alfabetizar. Portanto, uma vez que as metodologias derivadas a partir do discurso tradicional são negadas, a revisão e uma reelaboração das práticas pedagógicas e metodológicas tornam-se imperativos. Dessa maneira, propomos que, no 4º período da divisão estabelecida por Mortatti (2000), iniciou-se a constituição de um trabalho pedagógico-metodológico de alfabetização em consonância com a grade semântica do discurso construtivista. No tópico a seguir, observaremos essa constituição.

3.3. A constituição de uma prática pedagógico-metodológica construtivista de alfabetização

Como temos visto desde o início deste trabalho, a constituição do discurso construtivista é heterogênea. Esse discurso constitui-se por meio de enunciados dos campos acadêmico, pedagógico e oficial, tanto pelos enunciados que reconhece como legítimos quanto pelos que julga equivocados. Dessa forma, investigar o processo de construção de uma prática pedagógico-metodológica construtivista de alfabetização é observar como sua constituição heterogênea constitui uma prática pedagógica passível de ser chamada construtivista.

Quando falamos em enunciados que provém do campo acadêmico, estamos nos referindo mais especificamente aos resultados da pesquisa psicogenética sobre a aquisição da escrita apresentados no livro *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Esses resultados apontam para cinco níveis ou estágios pelos quais as crianças passariam durante o seu processo de aquisição da escrita. Conforme descrevem esses níveis, as autoras fazem considerações sobre os modos como as crianças relacionam-se com a língua escrita durante o seu processo de alfabetização. A prática pedagógico-metodológica construtivista de alfabetização parece ser constituída, principalmente, sobre três dessas considerações:

- 1) As crianças constroem e reconstroem hipóteses sobre o que seja a escrita alfabética;
- 2) As crianças começam a construir suas hipóteses sobre o que seja a escrita alfabética antes de iniciarem a vida escolar;
- 3) Modelos de escrita, como a escrita memorizada do nome próprio, colaboram com a reformulação das hipóteses sobre o que seja a escrita alfabética.

Antes de observarmos como esses enunciados participam da constituição de uma prática pedagógico-metodológica construtivista de alfabetização, é importante lembrarmos que Emília Ferreiro, assumindo uma posição no campo acadêmico, pontua em seus textos sobre a psicogênese da escrita que não pretende propor uma nova metodologia de alfabetização, sendo seu objetivo investigar como as crianças aprendem a ler e a escrever. Entretanto, como vimos no tópico anterior, para que o conhecimento

produzido pela referida autora pudesse ser inserido no espaço escolar, seria necessária a sua materialização em forma de prática pedagógica. Dessa maneira, estamos propondo que a constituição de uma prática pedagógica construtivista de alfabetização seria o resultado do deslocamento dos enunciados sobre o processo de aquisição da escrita entre os campos acadêmico, oficial e pedagógico. Esse movimento discursivo é, de certa forma, apontado nos documentos produzidos pela CENP:

A aplicação em escolas dessas conquistas sobre o processo de alfabetização constitui outro campo de pesquisa que é a didática da alfabetização. Sobre os elementos fornecidos pelos estudos de Emilia Ferreiro pode ser construído um método para alfabetizar. (ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES POPULARES: DIDÁTICA DO NÍVEL PRÉ-SILÁBICO, 1985, p. 4).

As pesquisas de Emilia Ferreiro são de natureza científica, experimental e psicológica; não são de natureza pedagógica. A utilização das descobertas dessas pesquisas (seu construtivismo) em uma situação escolar demanda transformações para as quais os professores devem se preparar. (CICLO BÁSICO EM JORNADA ÚNICA: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, 1990, v. 2, p. 26).

Entretanto, é preciso entender que a sistematização de uma prática educativa de acordo com o que agora se sabe sobre o processo de aquisição da língua escrita ainda está por ser feita. Há um espaço a ser ocupado pela prática pedagógica, já que às teorias não cabe a veiculação das aplicações práticas decorrentes de suas descobertas e colocações. (CICLO BÁSICO, 1990, p. 107).

Retomemos os três enunciados que apresentamos anteriormente. Começamos observando como o enunciado (1) “as crianças constroem e reconstróem hipóteses sobre o que seja a escrita alfabética” aparece nos documentos em análise. Ferreiro e Teberosky (1985) observam que as crianças elaboram hipóteses sobre a natureza da escrita, as quais são descritas por meio de cinco níveis de representação da escrita alfabética que elas elaborariam antes de estar alfabetizadas. Tais hipóteses seriam elaboradas pelas crianças e reelaboradas quando verificadas como falsas.

Nos documentos aqui analisados, aponta-se para a importância de o professor alfabetizador conhecer os níveis de representação que as crianças possuem sobre a escrita alfabética, pois esse conhecimento seria fundamental para uma prática pedagógica eficiente, uma vez que por meio dele, os professores poderiam tomar melhores decisões didático-pedagógicas. No texto *Ciclo Básico em jornada única: uma nova concepção do trabalho pedagógico* (v.2), temos, na página 40, o seguinte exemplo de escrita infantil:

Figura III: Amostra de escrita de infantil. (*Ciclo Básico em jornada única: uma nova concepção do trabalho pedagógico*, v.2 , 1990)

Essa escrita foi produzida em uma situação de entrevista em que a criança escreveu “tio” e “tia” para mostrar a quem a entrevistava o que estava aprendendo na escola. Em seguida, pediu-se a criança que escrevesse o nome do seu irmão (Tiago), sendo produzida a escrita “iao”. Diante da produção escrita dessa criança, observou-se que, para um professor que não conheça a psicogênese da língua escrita, essa é “uma situação no mínimo estranha”, pois a sua expectativa é de que a primeira parte do nome (TIAgo) não oferecesse dificuldades de escrita. Essa análise da escrita infantil seria, portanto, coerente com uma concepção tradicional de que, para aprender a ler e a escrever, é necessário memorizar as sílabas para poder juntá-las. Sendo assim, diante dessa escrita, as alternativas de interpretação desse professor seriam: “*não fixou a sílaba ti (pouco provável, pois tinha acabado de escrevê-la ao lado); ainda não deu o ‘estalo’; tem problemas psicológicos, pois ‘come letras’*” (CICLO BÁSICO EM JORNADA ÚNICA: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE TRABALHO PEDAGÓGICO V. 2, 1990, p. 40). Entretanto, para um professor que conhecesse a psicogênese da língua escrita, as possibilidades de interpretação da mesma escrita seriam bem diferentes:

Já compreendeu que a escrita representa a fala; já sabe que é necessário segmentar a fala para representar, ordenadamente, cada segmento oral por uma letra; já tem claro que diferentes emissões sonoras devem ser representadas por diferentes sinais gráficos; já descobriu que esta diferenciação não é aleatória e que cada emissão sonora específica deve corresponder um sinal gráfico determinado; ainda não descobriu que o segmento sonoro a ser representado é o fonema e não a sílaba. (CICLO BÁSICO EM JORNADA ÚNICA: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, 1990, v. 2, p. 40).

A conclusão apresentada no texto sobre esses dois modos de análise da escrita infantil é de que, para a interpretação sustentada pela concepção tradicional de

alfabetização, o professor tem um aluno problemático. Já de acordo com a interpretação sustentada pela concepção construtivista de alfabetização, o professor tem um aluno inteligente que, em breve, estará lendo e escrevendo convencionalmente. Aqui, podemos observar novamente a presença da polêmica discursiva, em que, por meio de um simulacro do discurso tradicional construído pelo discurso construtivista, aponta-se a presença de um equívoco com relação aos modos de análise da escrita infantil.

Uma vez que o conhecimento dos níveis do processo de aquisição da linguagem ofereceria ao professor outro olhar sobre a criança em fase de alfabetização, torna-se importante levar esse conhecimento a todos, por isso, em três documentos desse *corpus* (*Alfabetização em classes populares: didática do nível pré-silábico; Ciclo Básico; Proposta Curricular*) podemos encontra-los descritos. Essas descrições são feitas porque se acredita que, na perspectiva que adotaram, “*interessa sobretudo o processo de construção da aprendizagem (...). Optando por esta concepção mais abrangente convém, entretanto, tornar explícitos alguns pressupostos que podem orientar a seleção de conteúdos e as estratégias de ensino-aprendizagem.*” (PROPOSTA CURRICULAR, 1992, p. 28). Dessa forma, conhecer esses níveis poderia ajudar o professor a atuar de forma a levar seus alunos a chegarem ao quinto e último nível de representação da escrita, o nível alfabético (CICLO BÁSICO, 1990), pois as hipóteses se construiriam mais facilmente em um trabalho conjunto e dialogal entre professor e aluno (PROPOSTA CURRICULAR, 1992).

O enunciado (2) “as crianças começam a construir suas hipóteses sobre o que seja a escrita alfabética antes de iniciarem a vida escolar” aponta para o fato de que as hipóteses sobre o que seja a escrita alfabética formulada pelas crianças dependeriam da experiência de cada uma delas com textos escritos. Havendo, portanto, diferentes experiências com a escrita por parte das crianças, existiriam diferentes tempos de aprendizagem, pois, quanto mais trabalhassem sobre a escrita como objeto de conhecimento, mais as crianças caminhariam em suas hipóteses sobre a natureza desse objeto:

A primeira observação importante é a de que a criança, mesmo em relação à escrita, já possui alguns conhecimentos. Traz para a escola idéias a respeito do que seja escrever. E conforme o ambiente em que tenha vivido – dependendo da relação experienciada com o material escrito no ambiente em que vive – ela pode encontrar-se em diferentes níveis de conceituação e, pois, entender de forma variável a compreensão básica das propriedades do sistema de representação. (PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – 1º GRAU, 1992, p. 28).

A concepção de que o conhecimento se constrói pela mobilização de conhecimentos já adquiridos, ampliando-os, leva a uma prática pedagógica em que o aluno é agente da ação a partir do qual se define o que é ‘fácil’ ou ‘difícil’ e o prazo do processo. (CICLO BÁSICO, 1990, p. 16).

Todos os alunos, mesmo os provenientes de lares cultural e economicamente marginalizados, aprendem a ler e a escrever, se lhes forem dados o tempo e as condições para que isso se efetive. (CICLO BÁSICO EM JORNADA ÚNICA: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, 1990, v. 1, p. 12).

Essa forma de compreender o tempo que uma criança leva pra se alfabetizar concretizou-se por meio do Ciclo Básico de alfabetização, que, ao oferecer dois anos para que as crianças se alfabetizem, busca “*assegurar ao aluno tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características socioculturais*” (SÃO PAULO, Resolução SE nº 13, de 17 de janeiro de 1984), o que seria uma forma de combater a evasão escolar no primeiro ano do 1º Grau.

O enunciado (3) “modelos de escrita, como a escrita memorizada do nome próprio, colaboram com a reformulação das hipóteses sobre o que seja a escrita alfabética” aparece nos textos do *corpus* durante os momentos em que as hipóteses das crianças são descritas, sugerindo-se como prática pedagógica o trabalho com nomes próprios. Essa prática é baseada em Ferreiro e Teberosky (1985), quando essas autoras afirmam que o nome próprio como modelo de escrita, em muitos casos, cumpre uma função especial, pois parecem funcionar como a primeira forma estável dotada de significado. Essa é uma hipótese bastante forte para as autoras, pois a descrição feita por elas dos níveis de representação da escrita passa pela observação da forma de escrita dos nomes próprios que as crianças entrevistadas apresentaram durante a pesquisa realizada.

A partir do enunciado (3), nos documentos de nosso *corpus* de referência, propõe-se a realização de atividades didáticas de escrita do nome próprio, uma vez que esse tipo de palavra seria crucial para a aquisição da escrita:

Selecionamos entre outros, alguns textos que apresentam regularidades, implicam regras gerais de construção e oferecem, portanto, informações às crianças:

- nomes próprios e títulos;
- receitas culinárias;
- literários (narrativas infanto-juvenis, contos, fábulas, poemas...);
- anúncios;
- canções;
- listas (de supermercado, de animais, ...);
- histórias em quadrinhos...

Exemplifiquemos com uma atividade que tenha função e sentido para a criança: a escrita do nome próprio. As crianças se identificam com a escrita

de seu nome e têm um interesse muito grande em relação ao mesmo. Em contra partida, ele corresponde a uma escrita alfabética e a uma interpretação estável. “Nesse sentido, a escrita do nome próprio parece ser uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita. Por esse motivo, propomos **uma possível iniciação do ensino da leitura a partir do nome próprio**²⁵ (...)” (PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – 1º GRAU, 1992, p. 31).

Uma vez que o nome próprio é apontado como elemento importante no processo de alfabetização, visto que colaboraria com a reformulação das hipóteses sobre as formas de escrita criadas pelas crianças e, conseqüentemente, com a compreensão do modo de funcionamento da escrita alfabética, sugere-se que a prática pedagógica iniciasse com atividades que envolvam a escrita do nome próprio. O valor desse tipo de palavra para o trabalho inicial em classes de alfabetização estaria, portanto, no fato de:

1. Tanto do ponto de vista linguístico como gráfico, o nome próprio de cada criança é um modelo estável.
2. O nome próprio é um nome que se refere a um único objeto, com o que se elimina, para criança, a ambigüidade na interpretação.
3. O nome próprio tem valor de verdade por que se refere a uma existência, a um saber compartilhado pelo emissor e pelo receptor.
4. Do ponto de vista da função, fica claro que marcar, identificar objetos ou indivíduos faz parte dos intercâmbios sociais da nossa cultura.
5. Do ponto de vista da estrutura daquilo que está escrito, a pauta linguística e o referente coincidem, e esta coincidência facilita a passagem de um símbolo qualquer para um objeto qualquer em direção à atribuição de um símbolo determinado para indivíduos que não são membros indeterminados de uma classe, mas seres singulares e concretos²⁶. (PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – 1º GRAU, 1992, p. 31).

O valor do trabalho com o nome próprio estaria ainda relacionado ao fato de que as crianças distinguiriam as letras, primeiramente, na posição de iniciais de nomes de pessoas ou de palavras que são significativos para elas, portanto essa aprendizagem estaria associada também à sociabilidade e à afetividade:

As crianças falam da sua letra, isto é da letra de seu nome (referindo-se a sua inicial) e passam por um período em que pensam ser essa letra só sua, a sua identidade. Descobrir que há outras pessoas, cujos nomes iniciam por ela, também é um momento não só importante mas que exige renúncia. Associar letras e nomes que lhes são significativos constitui um caminho inicial para o conhecimento, tanto morfológico como sonoro das letras. (ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES POPULARES: DIDÁTICA DO NÍVEL PRÉ-SILÁBICO, 1985, p. 8).

²⁵ À citação entre aspas presente no fragmento é dada a seguinte referência: Teberosky, Ana. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. São Paulo: UNICAMP/Trajatória Cultural, 1989, p. 35 e 36.

²⁶ Essa também é uma citação de Teberosky (1989). A referência completa encontra-se na nota anterior.

Tendo em vista a relação entre a criança e a escrita como descrita acima, no documento *Alfabetização em classes populares: didática do nível pré-silábico* (1985), uma das formas propostas de inserção do trabalho com o nome próprio nas classes de alfabetização é por meio da composição do “tesouro” de cada aluno. O “tesouro” é formado por uma caixa em que cada aluno tem escrito os nomes de pessoas, animais ou de objetos que ela considere importantes, de forma que tenham acesso a essas palavras sempre que precisarem observar a forma escrita de alguma das palavras contidas no “tesouro”. As palavras do “tesouro” também poderiam ser utilizadas em atividades propostas pelas professoras, como buscar palavras que comecem com determinada letra ou que tenham certa quantidade de letras. As atividades propostas com o “tesouro” são especialmente pensadas para crianças que estão no nível de representação da escrita pré-silábico, isto é, crianças que compreenderiam a escrita alfabética de acordo com o primeiro nível de representação da escrita proposto por Emília Ferreiro.

No referido documento, ainda são propostas outras atividades com nomes próprios às crianças que se encontram nesse nível de representação da escrita, como por exemplo, a distribuição de crachás que poderia ocorrer de diferentes formas: o professor poderia ler o nome do aluno e mostrar o crachá; poderia deixar o crachá sobre uma mesa para que cada aluno identificasse o seu; um aluno poderia distribuir os crachás; o professor poderia dar dicas sobre o nome que está escrito no crachá, tais como letra inicial e quantidade de letras, para que toda a classe possa identificá-lo. Além das atividades com o crachá, os nomes dos alunos poderiam ser a base para outras atividades, como bingo de letras, bingo das iniciais, bingo dos nomes, associação de nomes às iniciais por meio de dominós, etc.

O trabalho com os nomes próprios no início da alfabetização seria muito relevante, pois proporcionaria às crianças modelos de escrita que poderiam levá-las a refletir sobre as regras do sistema alfabético de escrita, como por exemplo, o fato de que as letras precisam ser postas em uma determinada ordem para escrever uma dada palavra, bem como o fato de que, muitas vezes, a substituição de uma letra por outra pode criar outra palavra.

Entendendo método de alfabetização como um resultado da elaboração de objetivos a atingir, da opção por certos paradigmas conceituais e da definição de ações procedimentos e técnicas coerentes com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas (SOARES, 2010b), parece-nos que um trabalho pedagógico-metodológico de

alfabetização construtivista tem por objetivo o letramento, o que podemos ver por meio do trabalho proposto com textos cujo valor social seja considerado verdadeiro em detrimento do trabalho com as cartilhas, cujos textos são considerados artificiais e sem valor social verdadeiro. Por isso, o trabalho com famílias silábicas, como o feito nas cartilhas, é rejeitado, pois o objetivo das lições das cartilhas seria levar a criança a codificar e decodificar palavras e pequenos textos produzidos especificamente para as lições da cartilha, deixando de lado o aprendizado dos usos sociais da escrita.

Um ponto bastante importante do trabalho pedagógico-metodológico construtivista é o conhecimento do percurso psicogenético realizado pelas crianças até que se alfabetizem, pois também é objetivo desse trabalho pedagógico-metodológico de alfabetização levar as crianças a caminharem nas suas hipóteses de representação da escrita alfabética, até que cheguem ao nível alfabético, o último dos cinco níveis descritos por Emília Ferreiro. Dessa forma, nesta linha de trabalho, é relevante que o professor saiba interpretar a escrita da criança, de forma que reconheça em qual nível de representação da escrita ela se encontra. Essa habilidade de interpretação da escrita infantil seria importante para o professor alfabetizador porque, ao ser capaz de reconhecer as hipóteses de seus alunos sobre a escrita alfabética, estaria apto à elaboração de atividades que colaborassem para a reformulação das hipóteses das crianças, até que cheguem ao último nível de representação sobre os modos de funcionamento da escrita alfabética.

Outra característica da perspectiva pedagógica-metodológica construtivista de alfabetização é a proposição do trabalho com nomes próprios no início do período de alfabetização, pois, enquanto modelos fixos de escrita, eles colaborariam para que as crianças pensassem sobre características da escrita alfabética, como a de que a escrita representa os sons da fala e não uma pessoa ou objeto, bem como a da necessidade de uma determinada ordenação das letras para se produzir certa cadeia sonora. No fragmento abaixo, podemos ver como as crianças entenderiam o sistema alfabético de escrita no início do período de alfabetização, quando, geralmente, se encontram no nível pré-silábico de representação da escrita alfabética:

Adriana escreve seu nome e suspira dizendo:

- Eu queria tanto escrever também o nome da outra Adriana aqui da aula!! Mas eu não sei como ele é.

Marcelo Rosa, um belo dia, protesta violentamente:

- Professora, o Marcelo Aidos está escrevendo o meu nome, dizendo que é o nome dele! (Nessa época eles só escreviam o prenome).

Mateus, também indignado, diz que sua mãe faz uma coisa horrível. Escreveu o nome dela como o dele, mas ainda troca as letras de lugar. O nome da mãe dele é Telma.

Através dessas histórias vividas em nossa experiência, transparecem idéias típicas das concepções dos alunos deste nível [pré-silábico]: a vinculação com a pronúncia não entra na conta da escrita; cada pessoa tem um nome diferente da outra; a ordem e a qualidade das letras não são ainda fundamentais para que distingam uma palavra da outra; duas palavras podem ser pensadas como sendo a mesma, porque possuem certas letras iguais. (ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES POPULARES: DIDÁTICA DO NÍVEL PRÉ-SILÁBICO, 1985, p. 15).

Dessa forma, trabalhar com nomes próprios no início do período de alfabetização seria importante para que as crianças pudessem rever essa interpretação que fazem do funcionamento da escrita alfabética. Essa revisão aconteceria, portanto, por meio do conflito entre escrita convencional dos nomes próprios e as hipóteses das crianças de como esses nomes seriam escritos. Além disso, do ponto de vista das funções sociais da escrita, “fica claro que marcar, identificar objetos ou indivíduos faz parte dos intercâmbios sociais da nossa cultura” (PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – 1º GRAU, 1992, p. 31), assim o trabalho com os nomes próprios também colaboraria para que as crianças refletissem sobre o valor social da escrita.

Com relação ao tempo de aprendizado e às orientações para o trabalho do professor alfabetizador, o trabalho pedagógico-metodológico construtivista é apresentado como mais flexível em relação ao tradicional. No que diz respeito ao tempo, como vimos anteriormente, é proposto que o tempo de aprendizado não deve ser o tempo imposto pela escola, mas o tempo da criança e, no que diz respeito às orientações para o trabalho do professor alfabetizador, sendo o professor visto como um mediador entre a criança e a escrita alfabética, não poderia trabalhar apenas executando atividades planejadas previamente para serem aplicadas em todas as classes de alfabetização, como se fazia com as lições das cartilhas:

Para o exercício dessa mediação, o professor precisa ter instrumentos para detectar com clareza o que seus alunos *já* sabem e o que eles *ainda não sabem*²⁷. Para isso necessita de um conhecimento consistente do conteúdo, o objeto de conhecimento, no caso, a língua escrita em toda a sua complexidade, e de informações sobre o processo de aquisição que lhe permita antecipar, em linhas gerais, o caminho através do qual o aluno vai se apropriar deste conhecimento.

[...]

Mas por que é necessário construir uma competência pessoal para planejar situações de aprendizagem? Por que não deixar que os que já construíram

²⁷ Os destaques são do próprio texto.

esta competência planejem e o professor execute? Em primeiro lugar, porque não existem situações de aprendizagem que sejam produtivas em qualquer circunstância. Uma atividade adequada para uma classe num determinado momento pode ser improdutiva para outra. (CICLO BÁSICO EM JORNADA ÚNICA: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, 1990, v. 1, p. 42).

Sendo assim, do ponto de vista de um trabalho pedagógico-metodológico construtivista caberia ao professor alfabetizador não apenas a tarefa de aplicação de atividades, mas também a tarefa de elaboração dessas atividades, as quais deveriam ser planejadas levando-se em consideração os conhecimentos sobre o processo de alfabetização advindos da psicogênese da escrita, bem como o contexto de sua sala de aula. Entretanto, essas atividades poderiam e deveriam ser compartilhadas para servirem de inspiração a outros professores que também desejassem desenvolver um trabalho construtivista, assim, as atividades apresentadas nos documentos produzidos pela CENP, *a priori*, não deveriam ser tomadas como modelos para serem aplicados, mas como sugestões:

Atualmente há um repertório de atividades fundamentadas em investigações, que parecem reunir as condições necessárias para uma intervenção pedagógica comprometida com os princípios enunciados acima [de que a escrita é um objeto cultura e que as crianças aprendem mediante a sua interação com a escrita enquanto objeto de conhecimento] de uma proposta de alfabetização. Mas é importante não toma-lo como “receituário que vem substituir outro já caduco”.

[...]

Este documento deve ser encarado como uma tentativa de troca de informações. (CICLO BÁSICO EM JORNADA ÚNICA: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, 1990, v. 2, p. 10).

Por fim, é importante pontuarmos que essa forma de trabalho pedagógico-metodológico tem um público bastante específico; os alunos advindos das camadas populares. Sendo assim, faz parte do trabalho pedagógico-metodológico construtivista proporcionar a essas crianças dentro da escola uma rica vivência com materiais escritos e com atos de leitura e escrita, uma vez que elas não teriam essa vivência em seu contexto social e familiar:

Nessa metodologia o aluno vivencia, ao chegar à escola, no mês de março, todas as letras, qualquer palavra e qualquer texto. Isto é, desejamos criar para ele um ambiente semelhante àquele que comumente crianças de classe alta e média têm no seu ambiente familiar, isto porque esse aluno vive a circunstância específica de uma família onde pode haver analfabetos ou alfabetizados com poucos anos de escolarização, onde materiais e atos de leitura e escrita são muitíssimo escassos. (ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES POPULARES: DIDÁTICA DO NÍVEL PRÉ-SILÁBICO, 1985, p. 7).

Feitas essas considerações, reafirmamos nossa proposta de que as décadas de 1980 e 1990 caracterizam-se não como um período de desmetodização do trabalho do professor alfabetizador, mas sim de constituição de uma prática pedagógica de alfabetização consonante aos princípios teóricos da psicogênese da escrita, que durante esse período ficou conhecida como concepção construtivista de alfabetização e também como construtivismo. A negação da existência de uma metodologia construtivista de alfabetização relaciona-se com a negação do trabalho com os métodos de alfabetização, os quais são vistos como instrumentos de ensino derivados de concepções associacionistas de aprendizagem, portanto não seriam apropriados para o trabalho pedagógico, uma vez que não respeitariam o processo de aquisição da escrita pelo qual, de acordo com a psicogênese da escrita, as crianças passariam.

Dessa forma, parece ser possível apontarmos para uma tensão entre as concepções de escrita alfabética, aluno, professor e trabalho pedagógico que vai além da comparação entre princípios teóricos. Nossa hipótese é de que essa tensão é de ordem discursiva, assim não seriam apenas conceitos teóricos e práticas de ensino que estariam em jogo, mas sim todo um conjunto de regras semânticas que tornam determinados enunciados sobre ensino e determinadas práticas pedagógicas legítimos, enquanto outros enunciados e outras práticas seriam consideradas equivocadas. No capítulo seguinte, apresentaremos a tensão entre a concepção do trabalho pedagógico de alfabetização tradicional e a construtivista considerando as tensões entre discursos que disputam um lugar num determinado campo discursivo.

Sendo assim, é preciso ressaltar que não estamos observando uma disputa entre métodos de ensino, mas sim uma polêmica entre dois discursos, os quais denominaremos como discurso tradicional sobre alfabetização e discurso construtivista sobre alfabetização. A seguir, caracterizaremos esses discursos e observaremos como se dá a polêmica discursiva entre eles.

IV. A constituição da representação do construtivismo como uma revolução conceitual para o tratamento pedagógico da alfabetização

As mudanças no trabalho pedagógico-metodológico do professor alfabetizador propostas nos documentos produzidos pela CENP foram apresentadas como uma “revolução conceitual”, em especial, por serem fundamentadas no arcabouço teórico da psicogênese da escrita. Essa “revolução conceitual” teria acontecido principalmente por meio da revisão das concepções de escrita alfabética, aluno, professor e prática pedagógica, através da qual se procurou apontar para a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas existentes.

Entretanto, é necessário investigarmos esse movimento para além da troca de uma prática pedagógica por outra, de forma que possamos compreender as disputas ideológicas em jogo na tensão entre os discursos construtivista e tradicional sobre alfabetização. Neste capítulo, portanto, observaremos a (inter)relação entre esses discursos nos documentos do nosso *corpus* de referência, a fim de observarmos como a partir das regras semânticas do discurso construtivista sobre alfabetização, que organizam os enunciados presentes nesses documentos, interpretou-se os enunciados produzidos por meio das regras semânticas do discurso tradicional, imprimindo-se nesses textos uma interpretação negativa das práticas pedagógicas elaboradas a partir desse discurso, as quais, do ponto de vista do discurso construtivista, foram consideradas equivocadas.

4.1 A psicogênese da escrita e a reorganização dos saberes sobre a alfabetização

A reorganização do ensino público promovida pela implementação do Ciclo Básico, do ponto de vista político, buscava a diminuição da seletividade escolar e, da perspectiva pedagógica, propunha transformações para a prática da alfabetização nas séries iniciais. As novas práticas de alfabetização, segundo Souza (2006), partiam de uma definição da prática pedagógica segundo a qual o professor deveria, além de dominar o objeto de conhecimento, levar em conta o processo de construção do conhecimento pela criança, noção vinculada às pesquisas de Emília Ferreiro. Dessa forma, em muitos textos produzidos e distribuídos pela CENP, encontramos uma descrição da pesquisa psicogenética desenvolvida por Emília Ferreiro e colaboradores,

mais especificamente a descrição dos estágios pelos quais as crianças passariam durante o processo de aprendizado da língua escrita.

A ampla divulgação dos resultados da pesquisa psicogenética nos materiais produzidos pela CENP, bem como as repetidas explicações dos estágios pelos quais as crianças passariam durante o processo de alfabetização presentes nesses documentos, justificar-se-iam devido à necessidade de fazer circular esse saber, o qual seria responsável por “excelentes resultados” obtidos nas classes de alfabetização cujas práticas pedagógicas seriam por ele guiadas. Além disso, haveria a necessidade de apresentar aos professores o processo de alfabetização descrito por Emília Ferreiro, uma vez que em sua formação inicial não estudariam a alfabetização do ponto de vista da psicogênese da escrita:

O objetivo desse texto é pôr ao alcance do professor idéias e **descobertas** que, a partir dos anos 70, vêm **desvendando a natureza específica do processo de alfabetização**. Um conjunto de **informações que têm se mostrado de grande valor para os poucos professores que a elas tiveram acesso**. (CICLO BÁSICO, 1990, p. 65).

Os princípios e objetivos apontados por Ferreiro estão presentes na teoria e na prática de alfabetização de uma parte dos professores paulistas, que têm conseguido **excelentes resultados** em seu trabalho. **Esse conhecimento precisa ser urgentemente universalizado** para o conjunto de professores alfabetizadores, o que requer muito estudo, muitas discussões, quebra de preconceitos e uma nova postura ante os alunos.

(...) **A Psicogênese da Língua Escrita, que constitui a mais importante contribuição teórica na área da alfabetização**, é pouco divulgada nos cursos de formação de professores, e quando está incluída nos programas, muitas vezes recebe um tratamento superficial servindo, sua inclusão, apenas para justificar a atualização científica do curso. (CICLO BÁSICO EM JORNADA ÚNICA: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, 1990, v. 2, p. 20).

No segundo fragmento, encontramos índices que apontam para a importância dada à teoria psicogenética, como a excelência dos resultados obtidos por professores que já estavam utilizando os seus princípios em sua prática pedagógica, a urgência da universalização desse conhecimento que “constitui a mais importante contribuição teórica na área da alfabetização”. Muito do valor atribuído à teoria psicogenética, portanto, parece vir do valor científico que ela teria. Em a “*Psicogênese da Língua Escrita*” Emília Ferreiro e Ana Teberosky descrevem detalhadamente a metodologia de pesquisa que foi empregada em sua investigação, como retrata o fragmento abaixo:

O método de indagação, inspirado no “método clínico” (ou “método de exploração crítica”), amplamente desenvolvido pela escola de Genebra, tinha

como objetivo explorar os conhecimentos da criança no que se referia às atividades de leitura e escrita. Foram justamente a modalidade de interrogatório e a flexibilidade da situação experimental que nos permitiu encontrar respostas realmente originais – no sentido de inesperadas para um adulto – ao mesmo tempo que nos permitiram elaborar hipóteses adequadas para compreender seu significado.

(...)

Começamos nosso estudo por um *seguimento semilongitudinal* de um ano de duração. Escolhemos aleatoriamente um grupo de 30 crianças provenientes de um meio social de classe baixa, as quais pela primeira vez cursavam a primeira série do ensino primário. Elas foram entrevistadas periodicamente no início, no meio e ao fim do ano escolar (...).” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.36).

A forma de apresentação da metodologia de pesquisa, dos dados e da interpretação dos dados são marcas do seu caráter de cientificidade, característica que, de acordo com os textos analisados, legitimaria os resultados da investigação como verdadeiros e torná-los-ia capazes de colaborar com a promoção de mudanças na situação da educação brasileira. Como o discurso da ciência é socialmente privilegiado, pois representa o “discurso da verdade”, uma “fala incontestável” (Zamboni, 2001), muitas vezes, apresenta-se o caráter científico da investigação psicogenética sobre a aquisição da escrita como legitimador da prática pedagógica dos professores alfabetizadores que a assumem:

Muitos são os professores que já vêm buscando uma **renovação da sua prática pedagógica** estimulados pelos resultados das pesquisas de FERREIRO e TEBEROSKY sobre a psicogênese da escrita, isto é, sobre o desenvolvimento da representação da escrita em crianças, **pesquisas essas que levam em conta os pressupostos básicos do construtivismo de Piaget e seu método clínico de investigação de como as crianças pensam**²⁸. (CICLO BÁSICO EM JORNADA ÚNICA: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, 1990, v.1, p.11).

A partir desse novo conhecimento científico, aponta-se para o fato de que o conhecimento produzido no passado teve o seu valor, entretanto precisa ser revisto, pois já não poderia mais ser tomado como verdadeiro diante das novas descobertas. É a vontade de verdade, enquanto mecanismo de controle discursivo, que parece manifestar-se aqui, atuando no controle, na seleção e na organização da produção discursiva. Segundo Foucault (2008), a vontade de verdade apoia-se em uma base institucional e é reconduzida pela maneira como o saber é disposto, valorizado, distribuído e atribuído em uma dada sociedade. No fragmento abaixo, podemos observar que, apoiado nas

²⁸ Os destaques são nossos.

bases institucionais dos órgãos oficiais de regulamentação do ensino, o reordenamento do discurso sobre alfabetização estava em jogo, nas décadas de 1980 e 1990, com a chegada do construtivismo:

Essas descobertas [as descobertas relacionadas à psicogênese da escrita], tornadas possíveis pelo desenvolvimento da lingüística e da psicologia, levam – como toda conquista do conhecimento humano – não a uma negação de tudo o que se sabia antes, mas a um reordenamento desse saber num quadro mais abrangente, que permite dar significado a fatos que observávamos sem compreender e, principalmente, tornar visíveis fatos corriqueiros cuja importância e significado não alcançávamos. (CICLO BÁSICO, 1990, p. 65).

No fragmento acima, aponta-se para a reordenação dos saberes sobre alfabetização e, apesar de transmitir-se a ideia de que os conhecimentos sobre alfabetização anteriores ao construtivismo não seriam negados, diz-se que por meio dos novos conhecimentos é possível compreender fatos que, anteriormente, não podiam ser compreendidos, expondo a insuficiência daqueles conhecimentos. Além disso, em outros momentos do mesmo documento, como nos fragmentos abaixo, essa negação é realizada, ainda que parcialmente, apontando para uma controvérsia entre o discurso tradicional e o discurso construtivista:

Estamos, no entanto, vivendo uma década na qual uma nova luz começa a despontar no horizonte das pessoas que estão seriamente comprometidas com a questão da educação. **O progresso científico permitiu mostrar que aprender a ler e a escrever requer mais do que meras aptidões perceptuais ou motoras** e o que está de fato envolvido são as questões relativas ao desenvolvimento cognitivo da criança²⁹. (ISTO SE APRENDE COM O CICLO BÁSICO, 1988, p. 12).

Psicólogos e educadores vêm admitindo que a aprendizagem da leitura e da escrita **não pode restringir-se** a um conjunto de técnicas perceptivo motoras, nem à “vontade”, à “motivação” ou ao “estalo”. **Antes, essa aprendizagem implica uma aquisição conceitual**³⁰. (CICLO BÁSICO, 1990, p.65).

Nesses fragmentos, vemos uma negação parcial dos conhecimentos anteriores, um contraponto, na medida em que se trabalha no sentido de transmitir a noção de ampliação desses conhecimentos, o que pode ser notado pela expressão “requer mais do que” no primeiro fragmento e, no segundo fragmento, pela expressão “não pode restringir-se a”. O cuidado de não se opor explicitamente ao discurso tradicional em alguns momentos, parece ser uma estratégia para aproximar-se dos interlocutores dos

²⁹ Os destaques são nossos.

³⁰ *Idem*.

textos – os professores que, *a priori*, filiavam-se ao discurso tradicional – evitando-se o confronto aberto, mesmo que sua existência fosse reconhecida:

Neste resumo, **omitimos os momentos de tensão e conflito gerados pela mobilização e revisão de valores estratificados** e mesmo pela incompreensão, num primeiro momento, às novas propostas. É uma reação natural a qualquer mudança sobretudo quando ela questiona aspectos que refletem problemas de ordem social e mais natural ainda quando sabemos que o espaço em que interagem as pessoas para o diálogo e o exercício crítico é sempre “uma arena” onde se contrapõem concepções e valores, onde as divergências constituem a condição mesma do trabalho criativo³¹. (PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – 1º GRAU, 1992, p. 14).

Entretanto, em outros momentos do texto, o confronto aparece abertamente, indicando-nos a existência não apenas de uma controvérsia, mas também de uma polêmica discursiva, por meio da qual o discurso tradicional sobre alfabetização é rejeitado:

Alfabetizar-se é aprender a língua escrita. **Essa aprendizagem não é aquisição de uma técnica resultante de mecanização**, mas é a ação do indivíduo refletindo, levantando hipóteses e operando sobre o objeto de conhecimento, no caso, a escrita³². (CICLO BÁSICO, 1990, p.39).

No fragmento acima, o que se diz é dito a partir do discurso construtivista, sendo os professores orientados a não mais entenderem a alfabetização como um período de aprendizagens técnicas, mas sim como um processo de aquisição de conhecimento sobre a língua escrita. Portanto, a limitação da noção de alfabetização à aquisição de uma técnica para ler e escrever parece ser a chave para observarmos a polêmica entre os referidos discursos, pois ela encerra em si uma concepção de língua escrita, professor e aluno inaceitáveis dentro do conjunto semântico do discurso construtivista.

4.2. O discurso construtivista, o discurso tradicional e a busca por práticas pedagógicas eficazes de alfabetização

No segundo capítulo, vimos que, segundo Maingueneau (2010), a polêmica, enquanto fenômeno discursivo, estende-se no tempo, sendo cada texto polêmico inscrito

³¹ Os destaques são nossos.

³² *Idem*.

em uma temporalidade específica, constituindo um acontecimento enunciativo que adquire sentido em relação a outros da mesma série. Quando olhamos para a história da alfabetização no estado de São Paulo, podemos observar que as discussões realizadas sobre a alfabetização de crianças, durante muito tempo, estavam centralizadas na busca pelo melhor método para alfabetizar, constituindo a chamada “querela dos métodos”, na qual os enunciados produzidos por defensores de determinado método de ensino eram rejeitados pelos defensores de outros métodos. Entendendo que polemizar é, sobretudo, apanhar o outro em erro (MAINGUENEAU, 2008), podemos dizer que a polêmica foi a força motriz da produção discursiva sobre alfabetização. Acreditamos, dessa maneira, que o discurso construtivista também interage nesse espaço discursivo por meio da polêmica:

Atualmente, a partir das contribuições da psicogênese da língua escrita e da lingüística moderna, sabemos que o período preparatório para a alfabetização, utilizado largamente pelas pré-escolas e escolas públicas e particulares para **treinamento de habilidades específicas, julgadas indispensáveis ao processo de alfabetização, precisa ser urgentemente revisto, por tratar-se de um lamentável equívoco**. Não há uma relação de causa e efeito entre a aquisição de habilidades psicomotoras e o domínio do sistema de representação da escrita. **Esse tipo de prática tem servido apenas para manter as crianças por mais tempo ainda afastadas da leitura e da escrita**³³. (CICLO BÁSICO EM JORNADA ÚNICA: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, 1990. v.1, p. 5).

Nesse fragmento, vemos, do ponto de vista do discurso construtivista, que existe um “equívoco lamentável” quando, como pré-requisito, se relaciona a aquisição de habilidades psicomotoras ao aprendizado da leitura e da escrita, pois isso custa às crianças “mais tempo afastadas da leitura e da escrita”. Assim, esse afastamento é considerado um problema para o processo de alfabetização, visto que o contato com variados tipos de textos seria crucial para que as crianças pudessem trabalhar sobre a escrita enquanto objeto de conhecimento, bem como pudessem elaborar hipóteses sobre o seu funcionamento. Posicionar-se em relação a esse “equívoco lamentável” é entrar em confronto com o discurso tradicional, pois é dele que vêm os enunciados considerados desacertados.

Entretanto, antes de continuarmos, observando as divergências entre os discursos tradicional e construtivista, é preciso que verifiquemos a convergência entre esses

³³ Os destaques são nossos.

discursos, pois, na polêmica, prevalece a convergência, visto que o desacordo supõe um acordo sobre um conjunto ideológico comum.

Mortatti (2000) mostra-nos que, durante os três primeiros períodos da divisão histórica que propõe, a busca pelo melhor método de alfabetização e os testes de prontidão para a alfabetização tinham por objetivo resolver o problema do fracasso e da evasão escolar nas séries iniciais. Esse é um problema que, historicamente, tentou-se resolver sem sucesso efetivo. Nas tabelas abaixo podemos observar os índices do fracasso escolar (FERRARO, 2002 *apud* ROJO, 2009):

Gráfico I: tendência secular das taxas de analfabetismo entre a população de 5 anos ou mais, 10 anos ou mais e 15 anos ou mais, segundo os censos demográficos. Brasil, 1872 a 2000 (FERRARO, 2002 *apud* ROJO, 2009).

Gráfico II: tendência secular do número de analfabetos entre a população de 5 anos ou mais, 10 anos ou mais e 15 anos ou mais, segundo os censos demográficos. Brasil, 1872 a 2000 (FERRARO, 2002 *apud* ROJO, 2009).

Tabela II: Evolução do número de analfabetos e da taxa de analfabetismo entre a população de 5 anos ou mais, 10 anos ou mais e 15 anos ou mais, segundo o censo demográfico. Brasil, 1872 a 2000 (FERRARO 2002 apud ROJO, 2009).

ANO DO CENSO	POPULAÇÃO		
	TOTAL	NÃO ALFABETIZADA	
		Nº	%
a) População de 5 anos e mais			
1872	8.854.774	7.290.293	82,3
1890	12.212.125	10.091.566	82,6
1920	26.042.442	18.549.085	71,2
1940	34.796.665	21.295.490	61,2
1950	43.573.517	24.907.696	57,2
1960	58.997.981	27.578.971	46,7
1970	79.327.231	30.718.597	38,7
1980	102.579.006	32.731.347	31,9
1991	130.283.402	31.580.488	24,2
2000	153.423.442	25.665.393	16,7
b) População de 10 anos ou mais			
1940	29.037.849	16.452.832	56,7
1950	36.557.990	18.812.419	51,5
1960	48.839.558	19.378.801	39,7
1970	65.867.723	21.638.913	32,9
1980	87.805.265	22.393.295	25,5
1991	112.860.254	21.330.966	18,9
2000	136.881.115	17.552.762	12,8
c) População de 15 anos ou mais			
1920	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	23.709.769	13.242.172	55,9
1950	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	54.008.604	18.146.977	33,6
1980	73.542.003	18.716.847	25,5
1991	95.810.615	18.587.446	19,4
2000	119.533.048	16.294.889	13,6

Apesar de, no primeiro gráfico, vermos um declínio da porcentagem de analfabetos, quando, no segundo gráfico, nos deparamos com o número absoluto de analfabetos, vemos que ainda temos milhões de brasileiros não alfabetizados. Esses gráficos revelam, portanto, duas dinâmicas opostas: a queda secular do percentual de analfabetismo e o aumento do número absoluto de analfabetos. Na terceira tabela, encontramos a explicação para esse fenômeno, pois nela podemos ver que o decréscimo percentual de analfabetismo é desproporcional ao crescimento demográfico.

Nos documentos que compõem nosso *corpus* de referência, por meio da constatação do fracasso escolar, ao qual muitas crianças estavam (e ainda estão) submetidas, aponta-se para a ineficiência do sistema escolar público no cumprimento de sua tarefa de alfabetizar as crianças no primeiro ano do 1º Grau:

Teríamos alcançado, então, a meta de democratização do ensino de 1º Grau? Infelizmente não é o que os fatos demonstram. Após mais de dez anos de reforma introduzida pela lei nº 5692/71, continuamos a sustentar o fracasso escolar com uma reprovação de mais de 40% das crianças na 1ª série. Visto que os extremos se perdem na média, esse quadro se trona mais crítico nas regiões em que se concentra a população menos favorecida, a periferia urbana, onde as perdas nas 1^{as} séries atingem até 70%. (CICLO BÁSICO, 1990, p. 13).

O desafio que representa alfabetizar e oferecer uma escolaridade básica com um ensino de qualidade a todas as crianças do Estado, como condição essencial ao exercício de cidadania, para quem como nós, historicamente, temos convivido muito mais com o fracasso que com o sucesso, continua posto. (ISTO SE APRENDE COM O CICLO BÁSICO, 1988, p. 5).

Os altos índices do insucesso escolar são atribuídos ao trabalho metodológico-pedagógico sustentado sobre o arcabouço teórico associacionista, teoria de aprendizagem em consonância com a grade semântica do discurso tradicional. Essa teoria, do ponto de vista do discurso construtivista, é equivocada e teria contribuído para a manutenção dos índices de fracasso escolar nas classes de alfabetização. Dessa forma, não há acordo entre o discurso construtivista e o discurso tradicional sobre o modo de resolução do problema que representa para a Educação os altos índices de analfabetismo, pois o trabalho pedagógico-metodológico constituído a partir do discurso tradicional para solucionar o problema do fracasso escolar é, do ponto de vista do discurso construtivista, a causa do problema.

Dessa forma, para ambos os discursos há uma questão que precisa ser resolvida que diz respeito à ineficácia do trabalho pedagógico na resolução do problema do fracasso escolar. Antes de continuarmos essa discussão, é preciso que paremos para definir qual era, nesse momento histórico, o conceito de “educação eficaz” ou “educação de qualidade”. Santos (2010) observa que os pensadores neoliberais concebem o termo *qualidade em educação* como um bem a ser adquirido, assim a visão capitalista da qualidade em educação seria derivada da visão que se tem, dentro desse sistema econômico, das demais instituições sociais, especialmente as empresas. Portanto, a melhoria da qualidade do ensino, na perspectiva da formação ideológica do capitalismo, dar-se-ia por meio de dois aspectos; a adição de controle e a adição de tecnologia, que implica no controle da escola. Essas facetas do controle da qualidade, segundo Santos (2010), manifestar-se-iam por meio da supervisão dos professores por especialistas e da criação de estratégias de controle sobre o currículo escolar.

É nesse ponto, portanto, que o discurso tradicional e o discurso construtivista convergem; no que diz respeito à necessidade da busca por uma prática pedagógica

eficiente, da busca por uma educação de qualidade, capaz de reverter o problema do fracasso escolar. E, para alcançar esses objetivos, lançou-se mão de um controle da qualidade educacional realizado, especialmente, pela produção de documentos voltados para a orientação curricular e formação docente.

Entretanto, a relação interdiscursiva entre esses dois discursos é polêmica, pois, do ponto de vista do discurso tradicional, a ineficácia estaria relacionada à escolha inadequada do método de alfabetização e, conseqüentemente, a eficácia, à escolha adequada do método, mas, do ponto de vista do discurso construtivista, a ineficácia relaciona-se aos procedimentos pedagógicos e aos métodos de alfabetização constituídos em conformidade com a grade semântica do discurso tradicional:

Os procedimentos didáticos tradicionais, apoiados em teorias mecanicistas, têm transformado a alfabetização em simples ato de codificar/decodificar o oral e o escrito. A codificação/decodificação de sílabas, palavras e frases aparece dissociada de seu significado e do contexto, retirando do ato de ler e escrever, na maior parte das vezes, seu prazer e sua função social.

Essas práticas tradicionais de alfabetização estão sendo questionadas pelas investigações psicológicas e psicolinguísticas da última década e, nesse contexto, **as idéias de Emília FERREIRO representam uma das mais valiosas e recentes contribuições numa abordagem construtivista-interacionista da aprendizagem.**³⁴ (CICLO BÁSICO EM JORNADA ÚNICA: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, 1990, v.1. p. 14).

Nesse fragmento, apresenta-se o equívoco com relação aos procedimentos didáticos tradicionais, os quais são questionados a partir das ideias de Emília Ferreiro. Nesse fragmento, vemos, especialmente, o conflito entre a concepção de língua escrita que cada um desses discursos possui. A partir da perspectiva do discurso construtivista, é inconcebível tratar o ato de leitura e de escrita apenas como codificação e decodificação da língua oral, excluindo o contexto e a interação social que envolvem esses atos.

No fragmento abaixo, vemos a negação da eficiência dos testes de prontidão e do período preparatório, mais uma vez, por ser consequência desses testes e do período preparatório o afastamento de muitas crianças do contato com os textos escritos em favor do desenvolvimento das habilidades viso-motoras:

Na introdução ao Teste ABC, Lourenço Filho (1974) oferece um retrospecto histórico do que, segundo ele, constitui esforços empreendidos por alguns

³⁴ Os destaques são nossos.

pesquisadores no sentido de fornecer ao processo educativo uma base científica.

[...]

Os testes de prontidão tornaram-se, assim, os instrumentos que definiram estas aptidões. Dentre as aptidões que são mais amplamente avaliadas por esses testes, destacam-se: a discriminação visual e auditiva, a coordenação viso-motora e a compreensão da linguagem oral.

É em torno destas aptidões que se organizam as atividades do período preparatório para a alfabetização, ficando a criança, durante esta fase, totalmente isolada de qualquer contato com a leitura e a escrita no contexto escolar.

No entanto, nem o período preparatório, nem a dilatação deste tipo de período preparatório, através de programas de pré-escola, tem produzido os efeitos desejados, repercutindo positivamente nos resultados da alfabetização. Não é, portanto, sem razão que se começa a questionar esta forma de trabalhar e de avaliar a prontidão.³⁵ (ISTO SE APRENDE COM O CICLO BÁSICO, 1988, p. 11-12)

Essa rejeição, de acordo com Maingueneau (2010), faz parte da constituição da identidade de um discurso, sendo o modo pelo qual um discurso faz a integração do(s) discurso(s) adversário(s). Essa integração só pode ocorrer por meio de um simulacro construído sob medida pelo discurso incorporador para desqualificar o discurso incorporado. É o que vemos acontecer no primeiro parágrafo do fragmento acima, em que se traz a voz de Lourenço Filho, criador do Teste ABC, para dizer que, segundo ele, o referido teste foi um esforço para fornecer uma base científica ao processo educativo. Entretanto, a ineficácia dessa base científica para o trabalho pedagógico teria ficado comprovada com a ausência dos resultados positivos, isto é, com a não reversão da situação do fracasso escolar.

A desqualificação do discurso adversário por meio da demonstração da ineficiência das práticas pedagógicas por ele produzidas é algo recorrente nos textos analisados. Vejamos o fragmento abaixo:

Por exemplo: se é preciso ‘fixar’ as famílias silábicas para poder ler, como se explica que parte das crianças (a maioria das de classe média e uma parcela das de classe baixa) esteja lendo qualquer texto antes de chegar ao fim da cartilha? E como se explica que existam crianças capazes de reconhecer todas as sílabas e mesmo todas as palavras da cartilha e que permanecem analfabetas? (ISTO SE APRENDE COM O CICLO BÁSICO, 1988, p. 40).

E, ao mesmo tempo em que se mostra a ineficiência dessas práticas, aponta-se para a eficiência das práticas pedagógicas constituídas a partir do próprio discurso construtivista, ainda que essas práticas ainda sejam influenciadas pelas práticas tradicionais de alfabetização:

³⁵ Os destaques são nossos.

Contudo, a experiência tem demonstrado que os resultados que as crianças alcançam são melhores, quando trabalham com professores que estão tentando aproxima-se da proposta fundamentada na psicogênese, ainda que as situações de aprendizagem apareçam muito influenciadas pela mecanização, isto é, marcadas pela lógica das Cartilhas. (CICLO BÁSICO EM JORNADA ÚNICA: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, 1990, v.1, p.11).

Entretanto, levando-se em consideração que os interlocutores dos textos são os professores, para desqualificar o discurso tradicional e as práticas por ele sustentadas, tão importante quanto mostrar a verdade científica dos enunciados produzidos pelo discurso construtivista é mostrar as mudanças positivas nos resultados obtidos na sala de aula:

Os professores que já vem trabalhando com esta proposta e que têm, portanto, uma reflexão sobre a própria prática, serão os porta-vozes da mudança conceitual necessária que traz no seu bojo uma reformulação conceitual das questões de alfabetização. A própria divulgação dos resultados do seu trabalho certamente contribuirá para apontar, aos demais professores, um outro caminho.

Esse caminhar implicará correr alguns riscos e há mais que se optar por corrê-los. Há uma revolução que deve ser feita no campo da alfabetização, tão difícil e dolorosa como qualquer revolução... É chegada a hora de fazê-la.” (CICLO BÁSICO EM JORNADA ÚNICA: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, 1990, v.2, p. 38).

Os relatos bem sucedidos dos professores que adotaram uma prática pedagógica sustentada pelo construtivismo, além de aproximar o texto de seus interlocutores, servem para comprovar a eficiência do trabalho pedagógico de base construtivista:

Li bem a apostila do pré-silábico e antes já havia lido a apostila do Projeto Ipê, do Ciclo Básico. Isto estava clareando a minha mente que estava um pouquinho fechada.

Apliquei a didática do nível Pré-silábico, só que depois cometi um grave erro porque comecei no nível alfabético. Daí não deu certo. Depois que estive aqui, na CENP, pela segunda vez, foi que retomei novamente aquilo que estava fazendo e agora estou felicíssima, pois tenho alunos que, não sei como, escrevem (...). Ana Maria – Rio das Pedras. (ISTO SE APRENDE COM O CICLO BÁSICO, 1990, p. 36).

Depois do I Encontro Estadual de Alfabetizadores, em outubro do ano passado, comecei a aplicar esse tipo de trabalho com crianças do grupo de apoio. E vi resultados impressionantes. Trabalhei outubro, novembro e dezembro com as crianças do apoio e fiquei muito entusiasmada, quando vi que as crianças, que em outubro estavam pré-silábicas, no início de dezembro já estavam sistematizando as sílabas – foram crianças que dominaram o sistema de escrita em dois meses de aula. Passaram para este ano na fase de dificuldades da língua portuguesa.

Fiquei tão entusiasmada, que este ano quero entrar direto neste tipo de trabalho, mudar meu comportamento, meu sistema, meu trabalho... tudo.

Cleide – Campinas. (ISTO SE APRENDE COM O CICLO BÁSICO, 1990, p. 37).

O discurso construtivista, por tomar como equivocados os enunciados sobre os modos de mudança produzidos pelo discurso tradicional, aponta para a ineficiência das práticas pedagógicas que se originaram desse discurso e rejeita tudo que se produz a partir de suas regras semânticas. Dessa forma, propomos que a forma de interação entre esses discursos pode ser caracterizada como uma polêmica. Maingueneau (2008) propõe uma análise da polêmica como interincompreensão, em que um discurso (agente), ao deparar-se com os enunciados de outro discurso (discurso paciente), traduz esses enunciados de acordo com as suas regras semânticas, não podendo compreender o sentido desses enunciados além do viés dado por suas próprias regras, levando a um movimento de incompreensão dos enunciados do outro discurso. Como esse é um movimento recíproco entre os discursos, Maingueneau (2008) chama-o interincompreensão.

No tópico a seguir, observaremos como, a partir do discurso construtivista, os enunciados elaborados por meio das regras semânticas do discurso tradicional são interpretados, de forma que possamos observar a (inter)relação entre esses discursos enquanto polêmica discursiva.

4.3. A polêmica discursiva e a constituição da representação do construtivismo como uma revolução conceitual

A interincompreensão discursiva entre o discurso construtivista e o discurso tradicional encontra um de seus fundamentos na relevância que tem o “ensinar” para a alfabetização de crianças. Como vimos no capítulo 1, do ponto de vista construtivista, a alfabetização tem como foco o processo de aquisição do conhecimento da escrita alfabética pelo sujeito, por isso a pesquisa psicogenética preocupa-se com a compreensão dos mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e a escrever, revelando, assim, seu interesse pelo processo de aprendizado em detrimento da preocupação com o ensino.

Centralizar o processo de aprendizado foi a consequência da elaboração de uma concepção de sujeito que não é ensinado, mas que aprende por meio de sua ação sobre um determinado objeto de conhecimento. Desse modo, a noção de “ensinar” ficou vinculada a uma concepção de sujeito passivo diante do conhecimento, sendo apenas

um receptor dos conhecimentos que lhe transmitem. Nos fragmentos abaixo, vemos como nos documentos analisados se concebe o que seja ensinar e as consequências pedagógicas creditadas a essa concepção:

(...) [Ensinar] uma palavra totalmente impregnada de idéia de acumulação gradativa de fragmentos de informações ordenados a partir de uma hipotética ordem de complexidade crescente. (...) Uma pedagogia de treinamento onde o professor supõe conduzir e controlar a aprendizagem, onde o erro é concebido como pecado a ser cuidadosamente evitado pois pode ser ‘fixado’ pela criança, especialmente o ortográfico. (ISTO SE APRENDE COM O CICLO BÁSICO, 1988, p. 40)

É a própria concepção de ensino que fica abalada, pois a palavra ensino carrega irremediavelmente a idéia de transmissão do conhecimento. Sem lugar para a construção de hipóteses, para o exercício do erro construtivo. (CICLO BÁSICO EM JORNADA ÚNICA: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE TRABALHO PEDAGÓGICO V. 1, 1990, p.42)

[Associação] uma teoria que vê o aprendiz como um receptor passivo de informações recebidas de fora para dentro, e que deve ser capaz de aprender por memorização, fixação e associações tal como o método determina que aprenda. Nesse processo, predomina a autoridade do professor – o processo de aprendizagem é dirigido pelo processo de ensino. A pedagogia da alfabetização se dedicou a construir “seqüências idealizadas de progressão cumulativa” dos quais as cartilhas são os melhores exemplos. (CICLO BÁSICO EM JORNADA ÚNICA: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE TRABALHO PEDAGÓGICO V. 2, 1990, p. 26).

Vemos então que, de uma perspectiva construtivista, colocar no centro das questões sobre a alfabetização o “ensinar” acarretaria a criação de uma “pedagogia do treinamento”, em que se busca conduzir e controlar a aprendizagem, sendo, por isso, tão valorizados os métodos de ensino e as cartilhas. Os fragmentos acima demonstram que, para o discurso construtivista, não é possível ler de maneira positiva os enunciados produzidos a partir do discurso tradicional. Consideramos que essa impossibilidade, do ponto de vista das relações interdiscursivas, é resultado da polêmica enquanto interincompreensão discursiva.

Segundo Maingueneau (2008), o espaço discursivo, enquanto rede de interações semânticas, define um processo de interincompreensão generalizada, não havendo distinção entre produzir enunciados conforme as regras de sua própria formação discursiva e a não compreensão dos enunciados alheios a essas regras. Dessa forma, cada discurso é delimitado por uma grade semântica, em que há semas positivos e negativos. Os semas positivos são reivindicados pelos discursos, e os semas negativos, rejeitados. A partir desse conjunto de semas, os discursos produzem enunciados coerentes em relação ao seu sistema de regras semânticas e interpreta os enunciados de

outros discursos por meio dos semas negativos do seu sistema. É um verdadeiro sistema de tradução de enunciados, em que temos um discurso agente (tradutor) e um discurso paciente (traduzido). Os enunciados produzidos a partir de um determinado discurso paciente jamais serão traduzidos por um discurso agente de forma transparente, pois o significado desses enunciados são (in)compreendidos por meio da grade semântica do discurso agente, o qual, dessa maneira, cria um simulacro do discurso que traduz.

O fenômeno descrito no parágrafo anterior pode ser observado na maneira como o discurso construtivista traduz os enunciados produzidos a partir do discurso tradicional sobre alfabetização. Como temos visto do decorrer deste capítulo, o discurso construtivista compreende a alfabetização como um processo de aprendizado, rejeitando o sentido que dá à alfabetização o discurso tradicional, o qual se fundamenta sobre o ensinar a ler e escrever. Propomos então que o discurso construtivista produz e interpreta enunciados a partir das operações de racionalização ou não racionalização sobre o traço semântico /aprendizado/.

O termo “racionalização” foi escolhido, pois acreditamos que ele aponta para o sujeito reflexivo, que observa e age sobre as coisas do mundo, tão caro ao construtivismo. Por meio da operação de racionalização do sema /aprendizado/, o discurso construtivista significa língua escrita como sistema de representação, criança em fase de escolarização como aprendiz, adulto como mediador e sistematização das atividades em sala de aula como criação pedagógica. A operação de não racionalização é o mecanismo pelo qual o discurso construtivista interpreta o significado que esses mesmos conceitos teriam para o discurso tradicional, isto é, o discurso construtivista, a partir de suas próprias regras semânticas, elabora uma significação do que vem a ser língua escrita, criança em fase de escolarização, adulto e sistematização das atividades em sala de aula para o discurso tradicional, interpretando essa significação como o avesso dos sentidos que têm esses conceitos para si. Esse processo de tradução aparece esquematizado na tabela abaixo:

Eixo primitivo semântico	C1+ Semas obtidos pela operação de Racionalização (R)	C1- Semas obtidos pela operação de contrariedade (não R)
Aprendizado	Criação pedagógica vs Método de Ensino Sistema de Representação vs Código Linguístico Aprendiz vs Aluno Mediador vs Professor	

Tabela III: Representação da grade semântica do discurso construtivista

Dessa maneira, para o discurso construtivista, o discurso tradicional preencheria os significados dos conceitos em questão da seguinte forma: a língua escrita é um código linguístico, a criança em fase de escolarização é um aluno, o adulto é um professor e a sistematização das atividades em sala de aula é o método de ensino. Sendo assim, não poderia haver um acordo entre esses discursos, pois a prática pedagógica derivada dos conceitos elaborados a partir do discurso tradicional constitui-se como inaceitável do ponto de vista do discurso construtivista.

Ao falarmos sobre práticas pedagógicas derivadas a partir de um determinado discurso, procuramos dialogar com Pêcheux (2009) quando diz que a ideologia, por meio das práticas sociais, tem existência material. Enquanto prática social, o trabalho pedagógico do professor alfabetizador será derivado a partir de um conjunto ideológico sobre o que seja alfabetizar, ao qual se filia ao assumir uma determinada posição discursiva. Do ponto de vista do discurso construtivista, como temos visto até aqui, a prática pedagógica derivada a partir do conjunto ideológico do discurso tradicional tem como fundamento o treinamento de habilidades viso-motoras, uma vez que, de acordo com as regras desse discurso, ler e escrever seria a habilidade de codificar e decodificar a escrita alfabética, sendo as cartilhas, portanto, o principal material utilizado pelo professor alfabetizador.

Da perspectiva do discurso construtivista sobre alfabetização, portanto, seria um equívoco compreender a escrita alfabética como um código, pois, a partir do seu sistema de regras semânticas, a escrita alfabética deve ser concebida como um sistema de representação dos sons da fala. A concepção de escrita alfabética como um código apontaria para um trabalho pedagógico em que se teria um sujeito desprovido de conhecimento sobre a escrita, o qual deveria ser ensinado por outro sujeito que domina as técnicas de codificação e decodificação da escrita alfabética. Essa forma de elaboração do trabalho pedagógico, vista sob a óptica do sistema de regras semânticas do discurso construtivista, é um problema, pois, de acordo com esse discurso todos os sujeitos, mesmo antes de se tornarem alfabetizados, elaborariam hipóteses sobre os modos de funcionamento da escrita alfabética, sendo, portanto, agentes de seu próprio aprendizado. Dessa forma, esses sujeitos não seriam ensinados, mas, por meio da sua própria ação sobre a escrita enquanto objeto de conhecimento, eles aprenderiam. No que diz respeito ao trabalho pedagógico do professor alfabetizador, isso significa que ele não deve mais agir como um sujeito que transmite conhecimento a outro que não o tem,

mas sim que deve exercer a função de mediador entre a criança, enquanto sujeito que aprende, e a escrita alfabética.

A alfabetização não poderia então ser compreendida como ação de um sujeito sobre outro, pois a um professor não seria possível alfabetizar uma criança, uma vez que a alfabetização seria uma ação do sujeito sobre si mesmo, assim a criança se alfabetizaria, cabendo ao professor a tarefa de mediar esse processo. Dessa forma, do ponto de vista dos sujeitos filiados ao discurso construtivista sobre alfabetização, os sujeitos filiados ao discurso tradicional sobre alfabetização, de maneira equivocada, teriam tratado a alfabetização como uma ação de um sujeito sobre outro, quando, na verdade, a alfabetização seria a aprendizagem resultante da ação de um sujeito sobre a escrita alfabética, a qual seria capaz de levar esse sujeito a compreender o sistema de funcionamento da escrita.

Esse equívoco com relação à concepção de alfabetização teria levado a constituição de uma prática pedagógica também equivocada de alfabetização, o que ficaria comprovado pelas estatísticas a respeito do fracasso escolar. Com a rejeição do trabalho pedagógico-metodológico derivado do discurso tradicional, fez-se necessária a constituição de uma nova forma de trabalho pedagógico-metodológico consoante com as regras do discurso construtivista, pois a partir dessas regras é que se poderia compreender corretamente o que seja alfabetização e, conseqüentemente, levar a uma prática pedagógica eficaz, isto é, capaz de reverter a situação de fracasso escolar.

Nos documentos que compõem nosso *corpus* de referência, em todo tempo, aponta-se para a eficiência do trabalho pedagógico-metodológico coerente com o discurso construtivista. Em especial, procura-se demonstrar a legitimidade dos conceitos teóricos da psicogênese da escrita, enquanto teoria científica consoante com o discurso construtivista de alfabetização, ao mesmo tempo em que são apontados os equívocos teóricos do associacionismo, enquanto teoria em conformidade com as regras semânticas do discurso tradicional e que, até então, fundamentava o trabalho do professor alfabetizador. Dessa forma, nesses documentos é proposto que abandonar o trabalho pedagógico-metodológico tradicional em favor da instituição do trabalho pedagógico-metodológico construtivista resultaria em um trabalho pedagógico eficiente, capaz de reverter o problema do fracasso escolar e colaborar com a construção de uma escola democrática.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta investigação, apontamos três objetivos que serviriam como norteadores para o trabalho de caracterização da gênese do discurso construtivista. Esses objetivos eram os seguintes: 1) Observar como a concepção psicogenética da escrita se configura quando ela se torna fundamentação teórica para propostas pedagógicas; 2) Observar a inter-relação entre discursos sobre alfabetização em documentos oficiais que subsidiam a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, a fim de verificar os modos de construção das estratégias de representação da psicogênese da escrita como uma revolução conceitual para o tratamento pedagógico da alfabetização; 3) Descrever o sistema de regras semânticas do discurso construtivista sobre alfabetização, a fim de observar como, por meio dessas regras, interpretam-se determinados enunciados sobre o que seja alfabetização como legítimos e outros como equivocados.

Para atingirmos tais objetivos, primeiramente, fizemos uma revisão da história da alfabetização no Brasil, com especial atenção para a história da alfabetização no estado de São Paulo. Por meio dessa revisão histórica, pudemos observar algumas das disputas ideológicas presentes nas discussões relacionadas à alfabetização de crianças. Essas disputas ficaram conhecidas como “querela dos métodos” (MORTATTI, 2000), pois as diferentes concepções de alfabetização em circulação concretizavam-se em diferentes métodos de alfabetização, os quais estavam em permanente concorrência. Foi nesse cenário de disputas entre métodos de alfabetização que os resultados da investigação psicogenética sobre aquisição da escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e seus colaboradores, foram divulgados. Entretanto, Emília Ferreiro procurou afastar seu trabalho da “querela dos métodos” ao observar que não pretendia propor, a partir de sua investigação, um novo método para alfabetizar crianças, em especial, por sua pesquisa apontar para o fato de que as crianças não precisariam de um método para ser alfabetizadas, pois elas aprenderiam a ler e a escrever por meio da sua ação sobre a escrita alfabética enquanto objeto de conhecimento.

Contudo, a psicogênese da escrita foi considerada uma “revolução conceitual” no âmbito das discussões pedagógicas sobre alfabetização, tornando-se a teoria de referência para a produção de documentos que buscavam regular o trabalho pedagógico-metodológico do professor alfabetizador. Assim, propomos que os enunciados que constituem a psicogênese da escrita deslocaram-se do campo acadêmico para o campo

pedagógico e que esse deslocamento foi atravessado pelo campo oficial, pois foi, principalmente, a partir da produção de documentos de orientação pedagógica e curricular para a alfabetização por órgãos oficiais de regulamentação da Educação que a teoria psicogenética da escrita foi divulgada. Esse atravessamento do oficial aponta para o controle que o Estado pretende ter sobre a qualidade da educação pública, na busca da reversão dos números do fracasso escolar, entretanto esse controle é um problema à medida que colabora com a submissão da educação a interesses políticos e econômicos.

Ao longo deste trabalho, propusemos que os enunciados que constituem a psicogênese da escrita, ao transitarem por entre os campos acadêmico, oficial e pedagógico, constituíram uma proposta de trabalho pedagógico-metodológico para alfabetizar que ficou conhecida como *construtivismo*, o qual foi considerado por muitos profissionais da Educação como a forma mais eficaz de se trabalhar com a alfabetização de crianças e, também, foi tomado como o caminho para a resolução do histórico problema brasileiro do fracasso escolar.

Mas, para além da constituição de uma forma de trabalho pedagógico-metodológico, na inter-relação das produções discursivas dos campos acadêmico, oficial e pedagógico pudemos observar o surgimento de um discurso sobre alfabetização, que aqui denominamos *discurso construtivista*. Esse discurso estabeleceu-se em meio a uma polêmica discursiva com outro discurso; o *discurso tradicional* sobre alfabetização. A partir das regras semânticas do discurso construtivista, os enunciados sobre alfabetização, produzidos por meio do sistema de regras semânticas do discurso tradicional, foram considerados equivocados. Isso por que, o discurso construtivista opera com o traço semântico [aprendizado] e o discurso tradicional operaria com o traço semântico [ensino]. Optamos por dizer que “o discurso tradicional *operaria* com o traço semântico [ensino]” no lugar de dizer que ele “*opera*”, pois está é a interpretação que o discurso construtivista fez do discurso tradicional. Como alertamos anteriormente, neste trabalho, observamos a inter-relação discursiva entre o discurso construtivista e o tradicional a partir de textos produzidos por meio das regras semânticas do discurso construtivista, sendo assim, a representação que elaboramos do discurso tradicional é, na verdade, um simulacro que dele constrói o discurso construtivista. O próprio nome que demos a esse discurso, “tradicional”, representa esse simulacro, pois, se esse discurso é considerado tradicional, o é a partir do discurso construtivista.

Propomos ainda que foi através do discurso construtivista que a psicogênese da escrita pôde ser considerada uma revolução conceitual para o tratamento pedagógico da

alfabetização, pois, como vimos no decorrer desta investigação, essa teoria de aquisição da escrita, sendo coerente com as regras semânticas do discurso construtivista sobre alfabetização, foi apresentada como uma verdade científica sobre os modos pelos quais as crianças aprenderiam a ler e a escrever e, portanto, foi considerada a teoria mais adequada para subsidiar o trabalho pedagógico voltado para a alfabetização na busca da reversão dos números do fracasso escolar.

Entretanto, quando, em documentos oficiais de orientação curricular, a psicogênese da escrita é apresentada como a verdade científica sobre o processo de alfabetização, sendo imposta como base científica para o trabalho do professor alfabetizador, deparamo-nos com um discurso que aliena, silenciando as possibilidades de uma reflexão crítica dos conceitos elaborados a partir da psicogênese da escrita (SANTOS, 2010). Os referidos documentos funcionam, portanto, como interventores sobre a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, no sentido de que, por meio deles, os professores seriam levados a acreditar que não aderir ao construtivismo significaria permanecer às margens das mais científicas e avançadas formas de educação (MARSIGLIA, 2011). Assim, paradoxalmente, por meio do discurso construtivista, ao mesmo em que tempo os indivíduos envolvidos no processo de alfabetização são apresentados como sujeitos cognoscentes, uma única forma de trabalho pedagógico é considerada legítima, não havendo espaço para reflexões e questionamentos.

Ao fim deste trabalho, esperamos que a investigação aqui empreendida colabore para que o construtivismo seja compreendido não apenas como uma forma de trabalho pedagógico ou concepção de alfabetização, mas também como um discurso utilizado como instrumento de alienação, pois é por meio dessa percepção que, de fato, a hegemonia do construtivismo como prática pedagógica oficial pode ser questionada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGELO, G. L. de. A imagem do ensino tradicional de língua portuguesa em construída por alguns documentos oficiais. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (Organizadoras). *Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- APARÍCIO, A. S.M.; BAZARIM, M. A inovação no ensino de gramática na Proposta Curricular de São Paulo para o ensino de Língua Portuguesa. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (Organizadoras). *Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- _____. *A proposta paulista de renovação do ensino de gramática do 8º/9º ano*. Trabalhos em Lingüística Aplicada, n.37, p.27-48, 2001.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- _____. *Heterogeneidade(s) enunciativa(s)*. Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas, n. 19, pp. 25-42, jul./dez. 1990.
- BRUNELLI, A. F. *"O sucesso está em suas mãos": análise do discurso de auto-ajuda*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, 2004.
- CASADO, M. I. M. *O sistema de ciclos e a jornada de trabalho do professor do Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas. Piracicaba, 2006.
- CHARLOT, B. *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.
- DURAN, M. C. G. *Alfabetização rede pública de São Paulo - a história de caminhos e descaminhos do Ciclo Básico*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. 1995.
- DURAN, M. C. G.; ALVES, M. L.; PALMA FILHO, J. C. *Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista*. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 124, pp. 83-112, jan./abr. 2005.
- FIAD, R. S. Diálogos entre propostas de escrita em documentos oficiais. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (Organizadoras). *Ensino de Língua: das*

- reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1985.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.
- _____. *A Ordem do discurso*. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- FUCS, C. *A paráfrase linguística*. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, n. 18, pp. 129-134, 1985
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *A revolução das idéias pedagógicas no Brasil republicano*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (60): 28-37, fev. 1987.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. Registro: as três facetas do polêmico. In: _____. *Doze conceitos em análise do discurso*. Organização: Sírio Possenti, Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes: Editora da Universidade de Campinas, 1997.
- MARINHO, M. *Currículo da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva*. In: Revista Portuguesa de Educação, 20(1), p.163-189. Universidade do Minho: 2007.
- MARTINS, M. S. C. *Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de Língua Portuguesa: questões de ideologia e de poder*. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, pp. 519-539, set./dez. 2008.
- MARSIGLIA, A. C. G. *Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008*. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2011.
- MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e pesquisa*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- MELLO, M. C. de O. *Emília Ferreiro e a alfabetização no Brasil: um estudo sobre a psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/1876-1994)*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. *História dos métodos de alfabetização no Brasil* (conferência de abertura - Seminário Alfabetização e Letramento em Debate - MEC/SEB). In: Seminário Alfabetização e Letramento em Debate - MEC/SEB, 2006, Brasília-DF. v. 1. pp. 1-14.
- _____. *A 'querela dos métodos' de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate*. Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa (USP), v. III, p. 91-114, 2008.
- PÊCHEUX, M. *La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours*. Revue Langages, 24, 1971.
- _____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi (et. al.). Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.
- PIETRI, E. *Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa*. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, pp.263-283, Jan/Jun 2007
- POSSENTI, S. *Os Limites do Discurso*. Curitiba: Criar, 2002.
- REVAH, D. *A (re)configuração do passado no discurso construtivista*. Estilos da Clínica, v. 13, n. 24, p.p. 190-209, 2008.
- _____. *Construtivismo: uma palavra no circuito do desejo*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2004.
- RYLE, Gilbert. *Teaching and Training*. In: The Concept of Education. Peters, R.S. (org.), Londres: Routledge & Kegan Paul, s/d.
- SANTOS, P. S. *Língua materna: aliança e confronto aberto no campo metodológico*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2014.
- SANTOS, A. M. *O discurso construtivista como norteador da qualidade do processo de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Baraúna, 2010.
- SILVA, R. N.; DAVIS, C. *É Proibido Repetir*. Estudos em Avaliação Educacional, n.7, pp. 5-44, 1993.

- SOARES, M. *As muitas facetas da alfabetização*. In: Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2010a.
- _____. *Alfabetização: em busca de um método?* In: Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2010b.
- _____. *A reinvenção da alfabetização*. Disponível em http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/magda_soares_reinvencao.pdf. Acesso em: 29 julho. 2012.
- SOUZA, R. F. de. *Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 127, pp. 203-221, jan/abr. 2006.
- WEISZ, T. Prefácio. In: FERREIRO, E. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____. Apresentação. In: *Psicogênese da Língua Escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1985.

Documentos consultados

- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *A criança e o conhecimento: retomando a proposta pedagógica do ciclo básico*. São Paulo, SE/CENP, 1990 (Projeto Ipê).
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Projeto Toda Força ao 1º ano: guia par ao planejamento do professor alfabetizador – Orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: SME/DOT, 2006.

Documentos analisados

- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Alfabetização em classes populares: didática do nível pré-silábico*. São Paulo, SE/CENP, 1985.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Isto se aprende com o Ciclo Básico*. São Paulo, SE/CENP, 1986.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo Básico em jornada única; uma nova concepção de trabalho pedagógico*. São Paulo, SE/CENP, 1990. v.1

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo Básico em jornada única; uma nova concepção de trabalho pedagógico*. São Paulo, SE/CENP, 1990. v.2

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo Básico*. São Paulo: SE/CENP, 1990.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau*, São Paulo: SE/CENP, 1992.