

EM BUSCA DE UM MÉTODO PARA A CIÊNCIA PEDAGÓGICA¹

Elli Benincá e grupo de pesquisa

O grupo de pesquisa que investiga a “A relação teoria e prática no cotidiano dos professores”, ao estudar e refletir com maior profundidade sobre o tema *Em busca de um método para a ciência pedagógica*, sentiu a necessidade de enfrentar algumas temáticas de base, intensificando a discussão sobre a observação, considerada um dos elementos metodológicos. A observação é tomada como eixo central nesse estudo pelo grupo de pesquisa, que a propõe como elemento metodológico com possibilidade de investigar a subjetividade presente na relação pedagógica. A relação pedagógica que constitui o objeto da ciência pedagógica é o fenômeno educativo, que se expressa como consciência da relação. O presente texto está estruturado em duas partes: na primeira, são feitas a apresentação do problema e a explicitação dos conceitos envolvidos na tematização da ciência pedagógica; na segunda parte, a observação é discutida como elemento metodológico da ciência pedagógica.

¹ Texto produzido pelo grupo de pesquisadores: prof. Elli Benincá, prof^ª Eliara Zavieruka Levinski, prof^ª Flávia Eloísa Caimi, prof. Gladir Giacomel, prof^ª Irene Skarupski Saraiva e prof^ª Rosa Maria Bernardi. Bolsista Pibic-UPF: Roselaine de Almeida Souza; diagramação: Eliana Moreira de Mello.

Os profissionais da educação enfrentam hoje, no Brasil, um acentuado processo de desqualificação. A sociedade brasileira, sobretudo através dos meios de comunicação, concede aos professores um tratamento desigual frente às outras categorias profissionais. Ora esses são tratados como incompetentes, por não conseguirem resolver os problemas da evasão e repetência nas escolas, ora são equiparados aos trabalhadores não qualificados, principalmente no que tange aos seus vencimentos.

Mesmo que as condições mínimas para a realização de um bom ensino não sejam atendidas, os professores são culpabilizados pelo fracasso escolar. Ao invés de se verificarem as causas geradoras dos problemas de aprendizagem na escola, responsabilizam-se os professores, que são, na verdade, vítimas do processo político educacional².

Entre as muitas causas, não se pode ocultar a desqualificação da pedagogia, enquanto ciência, como uma das razões fortes para o tratamento oferecido aos professores. O problema se origina de uma visão equivocada do ponto de vista epistemológico. Por não se enquadrar nos parâmetros das ciências naturais, em termos de experimentação e, por causa da subjetividade que envolve o ato pedagógico, não se o considera como um conhecimento produzido cientificamente. Ora, se o processo político-educacional vigente no país desqualifica a ação pedagógica, por estar excluída do estatuto da ciência, os professores ficam, nessa

visão, reduzidos ao nível do conhecimento empírico, e sua ação fica restrita ao senso comum pedagógico. Negada a condição de produtores de conhecimentos científicos, os professores podem ser substituídos por qualquer outro profissional, e os seus salários, equiparados aos dos trabalhadores não qualificados.

O problema da desqualificação profissional afeta também o processo de capacitação dos professores. Os cursos de formação, principalmente no campo da pedagogia, multiplicam-se sem muitas condições materiais e científicas para a sustentação de um trabalho de investigação pedagógica. Os conhecimentos reproduzidos e veiculados no interior de muitos cursos de capacitação profissional são repassados aos alunos sem qualquer tratamento crítico.

Titular um professor sem oferecer-lhe as condições reais para a realização de um bom ensino e sem as mínimas possibilidades para a investigação de sua prática pedagógica significa obrigá-lo a reproduzir o senso comum pedagógico e, por consequência, permitir que seja culpabilizado pela sociedade.

Um professor bem preparado e competente, livre de pressões psicológicas, poderá não só produzir um ensino de boa qualidade, mas também ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos e cidadãos livres. Parece-nos que a sociedade e o poder instituído temem pelos resultados de um ensino de qualidade, daí a razão do processo de desqualificação do professor como profissional da educação.

A questão que se coloca para o presente estudo incide sobre a possibilidade de a pedagogia ser concebida como ciência pedagógica. Ao se trabalhar a pedagogia como ciência, somos provocados a colocar em discussão alguns elementos, tais como o estatuto epistemológico, o objeto e o método da ciência pedagógica. Como a construção do objeto e a definição epistemológica estão intimamente ligadas ao método de trabalho, é sobre ele que recai a nossa preocupação. Como garantir ao conhecimento pedagógico um certo grau de universalidade e cientificidade se a ação pedagógica é uma relação subjetiva e, por isso, irrepetível e singular? Como fazer ciência pedagógica sem destruir a subjetividade da relação pedagógica? A subjetividade é entendida como a essência das relações humanas e, conseqüentemente, da ação pedagógica. A negação da subjetividade nos conduziria ao mecanicismo nas relações humanas.

Colocada a questão da subjetividade, retomemos a problemática da cientificidade da pedagogia. Essa se insere, no nosso ponto de vista, em uma discussão mais ampla, cujo fundamento é a impossibilidade de constituição das ciências humanas a partir do modelo das ciências naturais. Muitos autores defendem a construção de novos critérios de cientificidade para as ciências humanas e têm empenhado esforços para realizar tal tarefa³. Poderá a ciência tradicional, com seus critérios de cientificidade fundamentados na objetividade, na neutrali-

dade do pesquisador, na evidência empírica e validade universal, dar conta da complexidade presente nas chamadas *ciências do homem*? Como excluir os valores, as motivações, enfim, a subjetividade se lidamos com uma ciência na qual o homem é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do conhecimento? A realidade humana é constituída de fatos de consciência, assim como de situações objetivas, o que requer uma outra concepção de ciência e requer, fundamentalmente, outros critérios de cientificidade. Captar o real, tomando-se como referencial paradigmático as ciências humanas, exige o rompimento com o paradigma positivista e com o racionalismo lógico, que exclui os valores e a subjetividade do ato investigativo⁴.

O fenômeno educativo carrega em si uma mobilidade própria da prática social e histórica. Essa mobilidade inviabiliza a investigação segundo os parâmetros científicos tradicionais, visto que não permite a utilização dos mecanismos de verificabilidade necessários à constituição do conhecimento universal. A relação pedagógica, conforme já afirmamos, é um fenômeno singular e carregado de subjetividade. Apreendê-la na sua essência exige a construção de um novo estatuto epistemológico, que não ignore a sua subjetividade intrínseca; exige, ainda, um novo método, que leve em conta o caráter histórico e inacabado do fenômeno educativo.

Albano Estrela (1992), discutindo o problema da definição do estatuto epis-

temológico para as ciências da educação, propõe o conceito de *significação intrínseca*, a partir do qual

o conhecimento da realidade particularizada (ou seja do real pedagógico) obtido segundo uma metodologia específica, construída a partir da operacionalização de princípios da fenomenologia husserliana, adquire estatuto científico e abre-nos novas perspectivas no domínio da investigação fundamental em Educação.

A proposição de Estrela acena com uma possibilidade de cientificidade para a pedagogia - ciência da educação. A constituição desse estatuto epistemológico próprio é um projeto que vem sendo assumido por inúmeros educadores brasileiros e estrangeiros⁵. A pedagogia, nessa perspectiva, é uma ciência em construção, encontrando-se na mesma situação de outras áreas do conhecimento humano, tais como a história, a sociologia, a psicologia, que já se convenceram da impossibilidade de dar conta dos seus objetos a partir dos domínios das ciências naturais, mas que ainda não constituíram estatutos epistemológico e metodológico suficientemente claros.

A seguir, colocaremos em discussão a *observação*, principal elemento metodológico da pesquisa "A relação teoria e prática no cotidiano dos professores". Trata-se da tentativa de colocar em prática um método de investigação que busca contemplar a subjetividade presente no ato pedagógico.

OBSERVAÇÃO: UM ELEMENTO METODOLÓGICO POSSÍVEL

A observação possui um papel determinante nas abordagens qualitativas e, em especial, no nosso projeto de pesquisa.

Em investigações de natureza qualitativa, a observação tem como objetivo recolher dados de modo sistemático, através de um contato direto em contextos e situações específicas. Mediante a observação direta, pretende-se obter uma visão que se aproxime o mais possível do contexto, tratando de articular as relações intersubjetivas com os dados objetivos. A confrontação de diversas fontes permite o conhecimento de situações particulares e a consideração de toda sua complexidade.

A observação, do ponto de vista qualitativo, não responde a um projeto rígido de investigação em que se tenham delimitadas e planejadas as questões que serão trabalhadas, porém é necessário ter clareza do objeto de estudo a ser investigado, entre outros elementos. A observação tem como proposta provocar o professor a investigar a sua própria prática, pois, inevitavelmente, como diz Regina Leite Garcia (1998),

a professora, na medida em que, em seu cotidiano, na sala de aula, se depara com problemas para os quais não traz soluções a priori, é levada a investigar o que acontece, por que acontece e o que pode ser feito para solucionar o problema.

À medida que o professor refletir processualmente sobre o seu próprio comportamento pedagógico, poderá tomar consciência de si e do outro, condição necessária, embora não suficiente, para uma ação ética e cientificamente intencionada.

A observação não é uma atividade estranha à vida cotidiana; é uma atividade exercida praticamente por todas as pessoas em situações diárias. Observamos os outros e a nós mesmos; observamos os comportamentos, as falas, os silêncios. Essa observação, denominada *cotidiana*, ocorre sem intenção deliberada; não procura responder a questões feitas anteriormente, tampouco é registrada para posterior sistematização. A observação, concebida como elemento metodológico, difere da observação cotidiana porque é intencionada, ou seja, seleciona tema e objeto para observar; os dados observados são registrados, ordenados, relacionados, sistematizados e interpretados.

Numa abordagem tradicional do método de observação, ele seria assim conceituado por Olabuenaga e Ispizua, (1989): “Contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla, tal cual ella discurre por sí misma. Es el método de la observación”⁶.

Em tal concepção metodológica, ocorre uma separação entre observador e observado; a posição do observador é exterior ao observado. Trata-se de um método contemplativo que não intenciona a intervenção na prática observada. Esse modelo é bastante conhecido no

meio acadêmico, sendo denominado observação *distanciada* ou *não participante*. Nela, o pesquisador elege como campo de investigação a prática dos professores das escolas; observa, registra, interpreta, faz a síntese e publica o artigo ou livro com as conclusões. O pesquisador parece, assim, cumprir o seu papel no avanço da pesquisa científica; a prática escolar permanece, porém, não raras vezes, inalterada.

Albano Estrela (1992) propõe um segundo modelo metodológico, a *co-vivência*, no qual observador e observado compreendem a realidade pedagógica a partir da consciência de ambos sobre sua participação na realidade co-vivida. Tal elemento metodológico garante uma certa participação do observado no processo de pesquisa, que se dá pela “tomada de consciência da mútua influência que observador e observado exercem entre si, enquanto sujeitos co-viventes de uma mesma situação, igualmente significativa para os dois”.

Ao contrário do primeiro modelo, aqui o pesquisador interfere na prática do professor observado à medida que compartilha as observações feitas, discute encaminhamentos, busca alternativas em conjunto. O limite de tal método reside, entretanto, na pouca autonomia do observado frente ao observador. Embora ambos possam conviver no mesmo universo de significação, não está garantida ao observado a condição de sujeito reflexivo sobre a sua própria prática.

O processo de investigação que desenvolvemos no projeto “A relação teoria

e prática no cotidiano dos professores” parte do princípio de que o professor reúne a condição de observador e de observado em si mesmo.

A PRÁXIS COMO FUNDAMENTO E MÉTODO⁷

A investigação pedagógica já percorreu um longo caminho. Nesse caminho, foi ajustando o seu método conforme exigências do objeto de investigação. Entre as várias contribuições, queremos fazer uma referência à pesquisa-ação.

A origem da pesquisa-ação remonta à década de 1940, tendo em Kurt Lewin seu reconhecido criador. Por essa época, a pesquisa-ação era caracterizada, *grosso modo*, como

uma ação sistemática e controlada desenvolvida pelo próprio pesquisador. Um exemplo clássico é o professor que decide fazer uma mudança na sua prática docente e a acompanha com um processo de pesquisa, ou seja, com um planejamento de intervenção, coleta sistemática dos dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados (André, 1995, p.31).

Guy Le Boterf (1924), elencando uma série de critérios que caracterizam a pesquisa-ação, em época recente, afirma:

Existe entre a pesquisa e a ação uma interação permanente. A produção do conhecimento se realiza através da transformação da realidade social. A ação é a fonte do conhecimento e a

pesquisa constitui, ela própria, uma ação transformadora. A pesquisa-ação é uma práxis, isto é, ela realiza a unidade dialética entre a teoria e a prática. Através da pesquisa, produzem-se conhecimentos que são úteis e relevantes para a prática social e política.

Observamos que, desde a sua origem, na década de 1940, o conceito de *pesquisa-ação* tem se ampliado. Se, na sua primeira vertente, a idéia de prática intencionada e transformadora fica circunscrita a alguns aspectos metodológicos, cujo ápice é o relato de resultados, vemos, nessa segunda conceituação, a pesquisa-ação ser dimensionada em uma esfera ampliada, que busca uma intervenção em situações reais. É *da* ação que se parte e é *para* a ação que se volta; a ação é ponto de partida e ponto de chegada, mas o caminho percorrido constitui um processo educativo extremamente rico para o professor que investiga a sua prática⁸. É a possibilidade de confrontar sistematicamente a prática com a teoria, evidenciando incoerências, fragilidades teóricas, equívocos metodológicos e outras dificuldades que possam estar presentes no cotidiano escolar e social dos sujeitos envolvidos nesse processo.

A abordagem qualitativa em pesquisa, especialmente o tipo pesquisa-ação, requer uma metodologia dialética que contemple a tríade ação-reflexão-ação, sem a qual corremos o risco de tomar a prática como começo, meio e fim no processo de conhecimento, o que resulta em basismo pedagógico. A metodologia

dialética é, então, o caminho adequado que nos permite contemplar três momentos fundamentais da pesquisa-ação⁹.

1. Fazer uma leitura do contexto no qual o professor, ou o coletivo de professores, realiza a sua ação. Para tal momento, a *observação* e o *registro* da experiência vivenciada são fundamentais, possibilitando-nos flagrar a ação pedagógica tal como é percebida; oferece dados empíricos brutos, carregados de emoções e sensações ainda não pensadas. Trata-se de um momento de forte subjetividade, não só possível, mas necessário.

2. A teorização é um segundo passo metodológico, que decorre de um primeiro distanciamento crítico sobre a realidade e que pode se expressar através da *memória*¹⁰. As memórias individuais são socializadas em *sessões de estudo* e, com base nelas, elegem-se indicativos, os quais constituem a essência das preocupações do professor ou do grupo. É sobre eles que se constroem as categorias de análise e se procede à teorização propriamente dita. É oportuno citar Hurtado (1992), quando trata do significado da teorização. Diz ele:

Teorizar é um processo de aprofundamento ascendente, isto é, um processo de acumulação e avanço quantitativo e qualitativo no conhecimento da realidade e a partir da mesma realidade, mediante ações sistemáticas de reconhecimento, abstração, análise e síntese, que levam, mediante a construção e a apropriação de conceitos, ao conhecimento e apro-

*priação de um modelo científico de interpretação da realidade e de suas leis históricas*¹¹.

O momento da teorização é indispensável, uma vez que permite elevar os níveis de compreensão, sem perder de vista o ponto de partida, mas complexificando-o cada vez mais. Esse momento se realiza nas sessões de estudo, nos espaços coletivos de leitura, na reflexão e na produção do conhecimento.

3. A tríade ação-reflexão-ação completa-se, provisoriamente, com o terceiro passo metodológico, que é o retorno à prática. Tratando-se do método dialético, esse retorno à prática não tem um caráter mecânico ou de produto final, mas dinâmico e criativo. Os passos metodológicos propostos possibilitam ao professor a apropriação da realidade e da prática transformadora de modo consciente, crítico e criativo. Esse terceiro momento exige a elaboração de uma síntese provisória que, uma vez confrontada com a prática, gestará novas e mais complexas indagações/inquietações. É importante que o grupo envolvido nesse processo se coloque como desafio a elaboração escrita dessas sínteses provisórias, socializando-as com outros grupos e oferecendo-as para a crítica externa.

Feita essa tentativa de contextualização teórica da metodologia adotada na pesquisa "A relação teoria e prática no cotidiano dos professores", surge uma segunda exigência: discutir as contribuições e dificuldades que o uso dessa metodologia tem suscitado na nossa prática de pesquisa e docência.

OBSERVAÇÃO: OS DESAFIOS NA PRÁTICA

O espaço social onde as relações pedagógicas são estabelecidas é carregado de singularidades, histórias culturais, convicções, enfim, de modos de viver. Nesse contexto é que se materializa o princípio de que o professor reúne a condição de observador e de observado em si mesmo. O professor investigará a sua ação pedagógica em situação escolar, rompendo, de certo modo, com práticas de pesquisadores externos, que, alheiamente, tomam a prática do outro como objeto de estudo, sem muitas vezes contribuir para a superação dos *nós pedagógicos* que cotidianamente estão colados na prática pedagógica. O fato de o professor enfrentar o seu próprio fazer, de lidar com as possibilidades e as dificuldades, buscando referenciais teórico-críticos, colabora para a constituição da sua consciência e para o processo de desalienação.

A observação tem como objeto a relação que se estabelece entre o professor e os alunos, entre o professor e o grupo de professores e entre o professor e a comunidade; assim, o professor constitui-se num professor-pesquisador, uma vez que congrega em si a condição de professor e de investigador.

A observação tentará perceber como acontece a relação e por que ocorre de tal forma. O observador procurará levar em conta as condições reais em que acontece a relação. As condições advêm do contexto em que professor, aluno e

comunidade se encontram no momento da ação pedagógica. O contexto indica a situação social, econômica, de saúde, educacional, religiosa, política e ideológica de uns e de outros.

A relação pedagógica não é um produto mecânico do contexto sobre o aluno, professor e comunidade. A relação vem carregada de toda subjetividade das consciências em relação: como se sente o professor frente ao aluno e vice-versa; as empatias, antipatias, preconceitos e disposição pessoal se fazem presentes na relação.

O professor-pesquisador é observador de si mesmo; ele é o observador, mas, simultaneamente, é objeto de observação enquanto em relação. Ninguém melhor do que o professor pode observar-se enquanto em ação. Contudo, nenhum observador vem carregado de tanta subjetividade ao observar quanto o observador que observa a si mesmo. A observação pedagógica quer superar o nível do senso comum pedagógico, mas, por outro lado, precisa resguardar a dimensão da subjetividade. Destituir o ato pedagógico da subjetividade é destruí-lo, já que a subjetividade é da própria essência da relação.

Após o encontro pedagógico, o professor se volta sobre si mesmo e faz a leitura da relação pedagógica, enquanto consciência da relação, procurando registrar o fenômeno. Não há observação sem haver o registro da observação, o qual, porém, é a documentação do fenômeno lido na consciência. O acontecimento no

qual se deram as relações já se foi; ele só existe enquanto consciência da relação. O registro implica, cotidianamente, pensar no que está sendo feito; provoca o sujeito a refletir sobre o seu *feito*; permite a revisão dos progressos, das preocupações, atuais e antecedentes, dos problemas; torna-se um hábito, uma rotina, que implica pensar na própria prática.

Há probabilidade de que o professor-pesquisador, ao perceber contradições na sua prática pedagógica, passe a recriar seu procedimento. Se isso acontecer e for percebido pelo observador, deverá ser minuciosamente relatado.

Nossa própria experiência como professores-investigadores, procurando efetivar a metodologia da práxis, permite-nos refletir sobre os seus limites e possibilidades, avanços, recuos e contradições. Considerando a diversidade de campos de atuação em que nos inserimos a partir de nossa atividade profissional, optamos por aprofundar as investigações e reflexões em torno de duas dimensões:

1. a prática de ensino em sala de aula e em situações de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, buscando refletir sobre as contribuições dessa metodologia na formação inicial;

2. a atividade de extensão, na forma de assessoria aos municípios, para dar conta da reflexão sobre a formação continuada.

SITUAÇÕES DE SALA DE AULA

A metodologia da práxis vem sendo construída em várias dimensões, sendo uma delas a observação da prática da sala de aula. À medida que essa observação se torna um processo, vai se modificando a prática pedagógica, já que a metodologia oportuniza ao professor reler permanentemente sua prática. O mesmo procedimento envolve o aluno, tanto em sala de aula quanto nas atividades de magistério, quando o exerce.

Os professores-pesquisadores utilizam-se de estratégias, tais como o *registro* da prática; a *memória* como uma tentativa de leitura reflexiva da prática; o *relatório*, como uma síntese provisória das reflexões em sala de aula, e a *produção de textos conclusivos* sobre temas trabalhados ao longo do semestre que emergiram de inquietações vivenciadas na prática. Esses podem ser produzidos individual ou coletivamente, dependendo da caminhada realizada.

Esse processo, aparentemente simples, requer a opção ética do professor e dos alunos, uma vez que os envolvidos precisam, necessariamente, assumir-se como sujeitos na produção do conhecimento. Requer, ainda, a construção e reconstrução constantes da aprendizagem. Recordando esse labor pedagógico, uma aluna, no dia de sua formatura, afirmava: "Nunca mais me esqueci daqueles trabalhos que a professora me ajudou a fazer e refazer tantas vezes. Aprendi para sempre..."

SITUAÇÕES DE PRÁTICA/ESTÁGIO

Desencadear um processo de investigação reflexiva na prática de ensino requer um investimento alto por parte do professor que orienta e dos alunos - mestres que, compreendendo, comprometem-se com a proposta. Esse investimento se expressa em termos quantitativos - o desenvolvimento da proposta pode limitar-se a um ou dois semestres - e qualitativos, uma vez que o compromisso ético-político é fundamental.

Uma das principais dificuldades com que nos deparamos é a exigüidade do tempo para dar conta do referencial teórico-metodológico que um processo dessa natureza requer. Não se trata de, simplesmente, apropriar-se de um instrumental técnico de pesquisa, mas de romper com um estilo escolar e acadêmico que não tem como prioridades a observação, o registro, a reflexão da nossa própria ação, cotidiana, acadêmica ou profissional. Para se constituir um sujeito-reflexivo, não basta que outros lhe dêem a *receita* da pesquisa; é necessário um processo de amadurecimento teórico e a apropriação do sentido metodológico desse processo de pesquisa. Em geral, resistimos a aderir às propostas cujos fundamentos ignoramos. Se o acadêmico não compreender o significado da proposta, negará sua adesão voluntária, e outra forma de adesão que não seja pautada pelo compromisso ético não terá nenhum sentido. Assim, o tempo necessário para

a construção da proposta na consciência de cada um é fundamental.

Além dessa dificuldade, enfrentamos outros desafios: nem todos os alunos já exercem atividade docente, de modo que precisamos nos adaptar a uma variedade de campos investigativos: experiência docente, vivência acadêmica, grupos de pesquisa, monitorias, grupos de jovens, atividades em diretórios acadêmicos, etc. Quando ocorre a prática de estágio supervisionado, pode-se obter, então, uma certa convergência de interesses, visto que todos exercem regência de classe. Essa convergência limita-se ao campo investigativo, todavia a experiência de estágio de cada um faz emergir problemáticas variadas que, concretizando-se a metodologia, desembocam nos encontros semanais realizados entre os estagiários e o orientador. Dar conta da diversidade de questões que esse processo desencadeia é um desafio quase insuperável. É aqui que se revela a opção ética do professor orientador e dos alunos estagiários.

Uma professora da Universidade de Passo Fundo que vem se apropriando da metodologia da práxis no trabalho da disciplina de prática de ensino fez uma *memória* a partir dos registros que elaborou nos dois anos de trabalho junto aos alunos da licenciatura de ciências. Achamos oportuno inseri-la no texto como ilustração da metodologia em questão¹².

Partindo do princípio que era preciso entender e querer concretizar a metodologia referenciada, iniciei o trabalho com os meus alunos do curso de Ciências - LP, através da prática de ensino, no primeiro semestre de 1996.

Em um primeiro momento, deixei em aberto àqueles que gostariam de fazer o registro da sua própria prática. A manifestação foi de que não gostavam de escrever e muito menos de escrever o que pensavam sobre a própria ação. Diziam ainda: Para que serve isso? Não temos tempo! Mesmo assim, desafiei-os. Na aula seguinte, perguntei se alguém havia registrado algumas idéias. Ninguém! Perguntaram-me: A senhora fez? Ao responder que sim, pediram que eu lesse. Mesmo com várias preocupações, fiz a leitura. Na medida em que eu lia, sentia-me mais à vontade, parecia que eu estava sintonizando com os meus alunos, apesar de serem acadêmicos iniciantes na disciplina.

Senti, através da socialização do registro, que o sujeito se revela, se compromete, se deixa conhecer, quando há reflexão sobre a prática.

O tempo foi passando e percebi que os alunos, através das discussões, foram compreendendo o que representava a metodologia proposta. Vários alunos começaram fazer o seu registro. Alguns sobre a prática como professores, outros sobre a prática enquanto acadêmicos. No princípio, não qui-

seram socializar, pediram que eu levasse para casa e lesse. Respeitei. Li e, em meu caderno, fiz várias observações. Ao retornar, propuseram conversas individuais sobre o que haviam escrito. Fiquei na dúvida. Como não eram muitos, na aula seguinte organizei um cronograma de atendimento. Para isso consultei os demais e combinamos tarefas.

Penso que foi apropriada esta decisão. Meu papel foi de "escutante" e nada mais, o que, aliás, gera muito compromisso. A minha função como professora precisava ultrapassar esse patamar, mas como eu conviveria quatro semestres com estes alunos optei pelo velho ditado "devagar e sempre". Fomos avançando. A socialização começou a se concretizar. Em todos os encontros, reservávamos um tempo para a leitura de um, dois ou três registros. Discutíamos, apontávamos questões comuns que ali apareciam.

No final do segundo semestre de trabalho, percebi que precisávamos teorizar alguns elementos que eram comuns. Desse, alguns estavam estritamente ligados à disciplina, outros não. Os que não eram pertinentes naquele momento ficaram de lado, mas não deixavam de preocupar.

Todos os registros eram lidos por mim, trabalho exigente e exaustivo, pois os alunos queriam que eu conversasse com eles via registro.

Os registros foram tornando-se um hábito na disciplina, o

que provocou, no meu entendimento, um crescimento muito significativo.

Fui aprendendo a lidar com a metodologia e com isso me auto-aperfeiçoando com os meus alunos. Houve momentos que precisei publicamente (sala de aula) ser humilde e reconhecer que, num processo desta natureza, não temos verdades prontas e eternas, o que nos faz conviver com a incerteza.

As questões que não tinham afinidade com a disciplina foram eleitas para serem trabalhadas em forma de seminário e, para minha surpresa, tema de muitos trabalhos finais de prática de ensino.

No decorrer dos dois anos, foi possível olhar para todas as produções. Os alunos admiraram-se das primeiras memórias e reconheceram que as últimas demonstram os saltos qualitativos que fizeram na própria formação.

Tive a oportunidade de ouvir, no corredor da faculdade, a fala de uma das minhas alunas (professora), onde, com muita naturalidade, referenciava a memória como algo inerente à sua prática de estágio no ensino fundamental. Dizia ela: "Quando escrevi minha memória dei-me conta do porquê os meus alunos possuem comportamentos tão diferentes nas aulas de ciências e nas aulas de matemática".

SITUAÇÕES DE EXTENSÃO

Conscientes de que uma metodologia tão complexa e exigente não se concretiza em sua plenitude apenas na formação inicial, preocupamo-nos também com a formação continuada.

Assim, os princípios que sustentam a pesquisa "A relação teoria e prática no cotidiano dos professores" embasam também os projetos de extensão que desenvolvemos na Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo¹³.

A atividade extensionista contribui com inúmeras questões observadas e registradas na prática cotidiana dos professores para o tema central deste trabalho.

Logo de início, nos primeiros movimentos do processo extensionista, é colocado em questão, como desafio, o procedimento metodológico básico: observação e registro. Registrar supõe o ato de escrever; significa expressar por escrito, dar forma ao que foi experienciado; significa tornar concreto, dar objetividade pelo registro ao momento vivido pelo sujeito e que existe como subjetividade. Assim, os professores participantes do processo defrontam-se com dois problemas:

- primeiramente, o que se vive é vivido, é sentido e logo é passado, já foi. Não há no cotidiano, geralmente, tempo e espaço sistemáticos para que se reflita sobre o vivido. O que a situação vivida proporciona como experiência, como entendimento e informação vai sendo por nós incorporado e orienta nosso modo

de pensar e de agir sem que disso nos demos conta. O trabalho pedagógico efetuado através de atividades que se realizam sem momentos de reflexão, tanto para organizá-lo quanto para examinar seus efeitos, reafirma esse viver sem pensar;

- em segundo lugar, o ato, a habilidade, a prática de escrever, de expressar por escrito os pensamentos sobre o que se vive, o que se estuda, não é, historicamente, o objetivo da escola. A escola tradicional, que ainda sobrevive e predomina, espera dos sujeitos que ajuda a formar a repetição da informação recebida; trata os conhecimentos fora do seu processo histórico de elaboração e lhes dá, por isso, estatuto de verdade absoluta.

Assim, o primeiro momento metodológico - observar, registrar - encontra um obstáculo difícil de ser trabalhado e superado: o ato de escrever. A atitude de registrar exige a compreensão do que o registro representa, a qual é, no entanto, adquirida na prática de registrar; essa compreensão é solidificada na vivência dos momentos subsequentes que o ato de registrar permite aos sujeitos vivenciar e o conhecimento que é capaz de produzir.

Dos registros surgirão os confrontos, os conflitos e as necessidades de teorização e desenvolver-se-ão os demais procedimentos metodológicos anteriormente descritos, tendo sempre como eixo a relação teoria-prática. É pela socializa-

ção dos registros que a diversidade existente no coletivo dos professores se explicita.

A diversidade se dá pela diferença das histórias pessoais dos sujeitos que formam o coletivo, as quais são marcadas fortemente pelas condições históricas, econômicas, sociais, culturais em que surgiram e se desenvolveram.

A socialização, que explicita as diferenças e faz emergir os conflitos, é fundamental no processo democrático para que surjam desse embate os objetivos que unirão todos em torno de um projeto.

Nesse exemplo que tomamos da atividade extensionista, desejamos destacar da metodologia apenas o registro necessário para que a ação pedagógica, prática histórica em movimento e carregada de subjetividade, possa constituir-se em ciência.

Nossa experiência tem mostrado que fazer o registro é o primeiro e grande desafio. É preciso, para vencer essa dificuldade, ter convicção, teimar, insistir. É fundamental usar os primeiros ensaios de registro (porque sempre existirão aqueles que o fazem logo) como elementos alimentadores do processo.

Aos poucos, o próprio processo conquistará seus adeptos. É o que temos observado, registrado e refletido. Observar, registrar não é um dado pronto, mas uma conquista do processo desencadeado pela metodologia da práxis.

ABSTRACT

The research group that investigates the "Theory and Practice Relationship between the Teachers' Routine" when studying and reflecting in depth the theme "In Search of a Method for Pedagogical Science" felt the need to face some base themes, intensifying the discussion about observation, which is considered one of the methodological elements. Observation is taken as a central shaft in this study by the research group that proposes it as a methodological element with the possibility to investigate the present subjectivity in the pedagogical relationship. The pedagogical relationship which constitutes the object of pedagogical science is an educational phenomenon which is expressed as relationship conscience. The text is framed in two parts: in the first one, one makes a presentation of the problem and the explication of the concepts involved in the theming of pedagogical science; in the second one, observation is discussed as a methodological element of pedagogical science.

REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- BOTERF, Guy. Pesquisa-participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MARIN, Alda Junqueira. Investigando com os professores na escola pública: algumas reflexões. In: *Anais do IX Endipe*, v. 1/1 - Conferências, Mesas-Redondas e Simpósios. Águas de Lindóia, São Paulo: 1998.
- ESTRELA, Albano. *Pedagogia: ciência da educação?* Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.
- GARCIA, Regina Leite. A professora investigadora e o processo de produção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica. In: *Anais do IX Endipe*, v. 1/1 - Conferências, Mesas-Redondas e Simpósios. Águas de Lindóia, São Paulo: 1998.
- HURTADO, Josefina López et alii. *El carácter científico de la pedagogia en Cuba*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.
- HURTADO, Carlos Nunez. *Educar para transformar - Transformar para educar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- JAPIASSU, Hilton. *Nascimento e morte das ciências humanas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9/394/96.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, Antonio Flávio. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: *Anais do IX Endipe*, v. 1/1 - Conferências, Mesas-Redondas e Simpósios. Águas de Lindóia, São Paulo: 1998.
- OLABUENAGA, José Ignacio Ruis e ISPIZUA, Maria Antônia. *La descodificación de la vida cotidiana - Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidade de Deusto, 1989.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia: ciência da educação?* São Paulo: Papirus, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Cortez, 1991.
- ⁴ PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia: ciência da educação?* São Paulo: Papirus, 1996.
- ⁵ Um bom exemplo para ilustrar essa afirmação é a obra *Pedagogia: ciência da educação*, organizada por Selma Garrido Pimenta, que reúne uma série de artigos de autores nacionais e estrangeiros, cujo propósito é "revigorar o debate sobre o estatuto científico da pedagogia a partir das necessidades educacionais contemporâneas".
- ⁶ OLABUENAGA, José Ignacio Ruis e ISPIZUA, Maria Antônia. *La descodificación de la vida cotidiana - Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidade de Deusto, 1989, p.79.
- ⁷ Apropriamo-nos do conceito de *práxis* proposto por Karel Kosik, cuja abordagem se dá nestes termos: "A *práxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. A *práxis* é ativa; é atividade que se produz historicamente - quer dizer - se renova continuamente e se constitui praticamente -, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade." (KOSÍK, 1986, p.202).
- ⁸ Muitos autores estão alertando para o risco da exacerbação da experiência, o que pode resultar, nas pesquisas pouco sérias, em espontaneísmo ou psicologização da sala de aula, sem maiores reflexões, análises e críticas que possam subsidiar as discussões e propostas. Ver MOREIRA, Antonio Flávio. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: *Anais do IX Endipe*, v.1 / 1 - Conferências, Mesas Redondas e Simpósios. Águas de Lindóia, São Paulo: 1998, p.34.
- ⁹ A exposição está baseada em HURTADO, Carlos Nunez. *Educar para transformar - Transformar para educar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- ¹⁰ Entendemos que a memória é a primeira tentativa de leitura reflexiva do professor sobre sua prática. É um momento de desvelamento da consciência prática que requer a solidão.
- ¹¹ HURTADO, 1992, op cit, p.52.
- ¹² Essa memória representa a objetivação do processo através dos registros realizados ao longo do período. Carrega em si toda a subjetividade própria desse instrumental.
- ¹³ Tomamos como referência para essas reflexões o projeto de extensão "Nos coletivos o reencontro com a Pedagogia da Esperança". Trata-se de um projeto desenvolvido pelo Centro Regional de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo e que se volta à formação continuada de professores. O projeto envolve os seguintes municípios da região de abrangência da universidade: Casca, Novo Barreiro, Palmeira das Missões, Pontão, Rondinha, Ronda Alta, São José das Missões, Soledade, Santa Bárbara do Sul e Estação, este último com cinco anos de trabalho partilhado com a universidade.

NOTAS

- ³ A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9/394/96), ao incumbir as escolas e os professores da construção dos projetos político-pedagógicos, poderá contribuir para a produção da vítima, caso não sejam garantidas as condições de trabalho, que passam, necessariamente, pela conquista de espaços coletivos para problematização, investigação, reflexão e teorização de suas práticas pedagógicas e sociais. Não sendo garantidas essas condições, a qualidade do ensino fica ameaçada, e a responsabilidade pelo fracasso não recai sobre o sistema que produziu a vítima, mas sobre a própria vítima, no caso, o professor.
- ³ Ver JAPIASSU, Hilton. Nascimento e morte das ciências humanas. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

ALFABETIZAÇÃO E CONTEXTO

Refletindo sobre aspectos históricos, políticos e pedagógicos

*Jaqueline Moll*¹

O texto apresenta um breve histórico sobre a alfabetização no Brasil. Faz alusão ao processo de exclusão que esta sofreu através do tempo, mantendo-se até os dias de hoje, o qual atinge sobretudo as camadas pobres da população. Destaca também o trabalho de Ferreiro e de Teberosky, cujas propostas apresentam uma perspectiva de desmontagem dos mitos da incapacidade dos pobres na interação com a língua escrita.

¹ Professora Assistente do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Ufrgs; doutoranda do PPGEDU/Ufrgs.

A história da escolarização da população brasileira é profundamente marcada pela exclusão da maioria. Desde a chegada dos colonizadores espanhóis e portugueses - e a vitória de sua concepção monoteísta, branca, masculina, letrada de mundo constituída sobre o massacre físico e cultural dos povos nativos -, poucos têm sido “eleitos” para a ascensão dos níveis da trajetória escolar.

Analisando o analfabetismo no Brasil, Freire (1989) aponta medidas do pacto colonial estabelecido por Portugal, que explicitam o objetivo de manter o saber escrito nas mãos dos colonizadores. Entre elas está o alvará de 20 de março de 1720, proibindo letras impressas no Brasil; o alvará de 16 de dezembro de 1794, proibindo o despacho de livros e papéis para o Brasil, e o aviso de 18 de junho de 1800 ao capitão-general de Minas Gerais, repreendendo a Câmara dos Tamanduás por ter instituído uma aula de primeiras letras. Além disso, lembramos a ordem do governo português, destruída em 1747, de que fosse destruída e queimada a primeira gráfica da colônia.

Essas medidas, ao lado de outras que não permitiam levantamento de engenhos, abertura de estradas, ensino de ofício aos nativos e funcionamento de pequenas fábricas, deixam claro que o processo de colonização só poderia ser mantido com a ignorância do povo brasileiro. É exatamente essa lógica que permeia a história brasileira: a lógica da centralização do poder e do saber nas mãos de alguns em detrimento da maio-

ria. Em relação à educação escolar, tal lógica se expressa na exclusão da escola (não-acesso) e pela exclusão na escola (“deserção” e repetência).

A retrospectiva histórica mostra a língua, nos séculos XVI, XVII, XVIII e parte do século XIX, como monopólio, de regra, masculino. Há, desde o princípio, a vitória de uma classe social e de sua visão de mundo, ou seja, os que se adaptam aos padrões culturais europeus e que são, funcionalmente, considerados “normais”, em contraposição aos que culturalmente resistem e que, portanto, são considerados “anormais”, “deficientes” ou “diferentes”.

O processo histórico brasileiro reflete a *ordem mundial de coisas*, ou seja, reflete o processo de ajustamento e homogeneização necessários à implantação/implementação do modo de produção capitalista. Era preciso adequar linguagens e saberes e, sobretudo, ajustar comportamentos, constituindo a docilidade e a submissão necessárias à produção servil.

Nesse contexto, a implantação do sistema escolar vai, desde o princípio, reproduzir o caráter dual-primária para os pobres; erudita para os ricos- e excluído necessário ao “sistema”. No século XX, as altas taxas de analfabetismo, repetência e deserção escolar - Ferrari (1987,1988), Brandão (1989)- demonstram a eficácia desse “modelo”. Os dados seguintes apontam um quadro geral de exclusão, mantido historicamente:

Para a década de 70: 7,7 milhões de analfabetos na faixa dos 7 aos 14 anos; 15,5 milhões

de analfabetos com 15 anos e mais (23,7% da população) e para a década de 80: 8,4 milhões de analfabetos na faixa de 7 aos 14 anos e 18,5 milhões de analfabetos com mais de 15 anos e mais (25,5% da população) (Ferrari, 1987).

Além desses, outros dados caracterizam esse quadro:

a) De cada mil crianças matriculadas nas escolas, 550 na cidade e 885 no campo não terminam a 8ª série;

b) 7 milhões de crianças moram permanentemente nas ruas e não têm nenhuma possibilidade de acesso à escola;

c) 30% das crianças e adolescentes deixam a escola para trabalhar.

Nesse contexto, o processo de alfabetização tem representado um significativo *divisor de águas*. Alfabetizar-se ou acessar a compreensão do sistema de escrita é condição *sine qua non* para a permanência no sistema escolar e conclusão do ensino fundamental, aliás, fundamental. É comum nos discursos escolares a atribuição de tal quadro de fracasso às próprias crianças, que, quase invariavelmente, são consideradas inaptas para a aprendizagem da língua escrita, porque portadoras de deficiências cognitivas, linguísticas e psicomotoras. A predominância de sujeitos procedentes das camadas pobres da população, nessa condição de exclusão, levou vários pesquisadores de diferentes áreas a estudos sistemáticos dessa situação. Entre esses pesquisadores, poderíamos citar Carraher e Schilliemam (1982), Rosemberg (1984), Carraher (1989), Victora, Martinez e

Costa (1982), Moisés e Lima (1982), Gatti (1981).

Na tentativa de compreender por que as crianças das classes populares não aprendem a ler e a escrever, várias alternativas foram construídas nas duas últimas décadas, apontando para aspectos socioeconômicos como limitadores das possibilidades de interação das crianças pertencentes às classes populares com objetos de conhecimento de natureza complexa como a língua escrita. Em outras palavras, não há, via de regra, deficiências ou problemas cognitivos; o que há é um quadro maior de exclusão dos bens produzidos historicamente pelos homens - no limite, há a exclusão da possibilidade de interação com a língua escrita - e determinado pelo analfabetismo imposto às classes populares.

Na perspectiva da desmontagem dos mitos da incapacidade dos pobres para essa aprendizagem, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1976, 1979, 1986) dão conta, a partir do referencial teórico de psicologia genética de Piaget e da psicolinguística contemporânea de Chomsky, de como o sujeito se apropria cognitivamente da língua escrita. Eles descobriram que a escrita não acontece, na vida do sujeito, através de um estalo fantástico, mas pela construção de níveis de conceitualização que possuem regras próprias ou hipóteses próprias para seu *funcionamento* (construção que denominaram *psicogênese da língua escrita*).

Assim, as postulações dessas autoras - que durante a década de 1980 causaram um forte impacto sobre a ação de

inúmeros professores e sobre políticas educacionais desenvolvidas em alguns estados/municípios do país – possibilitaram uma ressignificação na crença da capacidade de aprendizagem dos filhos de grupos populares das classes trabalhadoras.

De modo geral, a contribuição específica dessas autoras, acrescidas do conjunto de produção de pesquisadores brasileiros preocupados com o tema, abrange a compreensão do processo pelo qual crianças, jovens e adultos analfabetos passam para “a aquisição do sistema alfabético de escrita”.

Na busca de respostas que dêem conta das questões, o que a escrita representa? Qual o modo de representação da escrita? O sujeito constrói níveis paulatinamente mais complexos e qualitativos de pensamento? Ferreiro e Teberosky (1986, 1987 a 1987-b) apontam nessa trajetória: níveis 1 e 2 (pré-silábico); nível 3 (silábico); nível 4 (silábico-alfabético) e nível 5 (alfabético). No nível 1, aparecem tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido. Tanto nesse nível como no seguinte - 2, pré-silábico -, não há o estabelecimento de correspondência entre a pauta sonora e a sua representação gráfica. No nível 2, estabelecem-se, entre outras, as hipóteses de variedade e quantidade de caracteres em função de que: “para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver diferença objetiva na escrita” (Ferreiro e Teberosky, 1986, p.189).

Pelas exigências provenientes da busca de compreensão das marcas linguísticas encontradas no mundo que o rodeia (exigências que podem ser assistemáticas – meio familiar – e sistemáticas – meio escolar -), o sujeito estabelece atividade permanente de reflexão sobre a escrita e avança no seu nível de representação desse objeto cognoscível ... E, nesse caminho, constrói a hipótese silábica (nível 3) segundo a qual a sílaba é considerada a menor parte da coisa escrita e é representada por um sinal gráfico – letra ou outro símbolo qualquer. É o princípio da vinculação sonora entre produção escrita e oral. Segue-se a esse momento uma busca cada vez maior da compreensão das escritas alfabéticas encontradas no mundo social. Desafiada em suas convicções silábicas sobre a escrita, a criança busca vinculação mais estreita entre o oral e o escrito e, nessa perspectiva, atinge o nível 4 (silábico-alfabético).

Ferreiro e Teberosky definem esse nível como o momento em que

a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica, e a exigência da quantidade mínima de grafias (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) (1986, p. 196).

Cada vez mais próxima da compreensão do sistema de representação de nossa escrita, a criança vai rompendo as

barreiras do sistema e se apropriando da relação fonema-grafema sobre a qual se estrutura nossa escrita. Essa apropriação representa o ingresso no nível alfabético ou nível 5. Daí para frente, a criança irá se defrontar com as dificuldades próprias da ortografia.

As descobertas sobre a evolução psicogenética apontam para o redimensionamento profundo de algumas crenças comuns em relação ao processo de alfabetização, já apontado anteriormente:

- alfabetizar-se não é uma questão de treino psicomotor, mas é a construção de um *sistema de representação* que expressa, através de signos gráficos, um mundo de significados histórico-sociais;
- alfabetizar-se significa apropriar-se cognitivamente de possibilidades para acessar ao mundo da cultura letrada, o que implica expressar-se livremente através da escrita e compreender a expressão dos outros, através da leitura. Tais descobertas mostram-nos, além disso, que a *prontidão* para alfabetização está muito mais ligada a oportunidades sociais de contato, ação e reflexão com a língua escrita e, nesse sentido, à capacidade cognitiva e à competência lingüística do que às habilidades percepto-motoras. Apontam para a importância da construção de hipóteses originais sobre a língua escrita, hipóteses

que representam, como no caso do nível silábico, erros sistemáticos e construtivos. Explicitam a necessidade permanente da ação, investigação e reflexão sobre esse objeto cognoscível que é a língua escrita.

O impacto de tais idéias na ação escolar demonstrou-se pela elevação dos índices de aprovação na 1ª série, constatado na prática pedagógica isolada de alguns professores (Freitas, 1989; Moll, 1991) ou na ação coletiva da rede escolar (Moll, 1993).

Para além do enunciado epistemológico e cognitivo a que tal contribuição, em sua perspectiva estrita, propõe-se, sugerimos uma reflexão que, abarcando elementos da filosofia, a partir da contribuição de Ernani Maria Fiori, alargue os horizontes e permita vislumbrar no construtivismo não *a* contribuição, mas *uma* contribuição que se compõe a outras na perspectiva de qualificar a ação alfabetizadora no âmbito do conjunto da população. Diz Fiori (1983):

A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história. Em outros termos: objetivar o mundo é historializá-lo, humanizá-lo. Então, o mundo da consciência não é criação, mas sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho.

O apontamento dessa asserção remete-nos à tentativa de pensar a alfabetização enquanto possibilidade humana de significar o mundo, de historicizá-lo, dinamizá-lo, humanizá-lo, através da representação gráfica em suas infinitas possibilidades de leitura e escrita.

Numa sociedade marcada pela exclusão, o acesso a esse bem, que compõe um patrimônio histórico e coletivamente construído pelos homens, pode engrenhar uma possibilidade política de compreender o mundo e buscar modificá-lo. Constitui, então, a alfabetização uma prática social que pode potencializar os sujeitos à qualificação de suas condições objetivas e subjetivas de vida. Perguntamo-nos: pode a alfabetização realizada no âmbito escolar revestir-se desse caráter? Como se caracterizam as práticas escolares que buscam vivificar tais pressupostos?

No âmbito dos estudos que têm sido efetuados nas últimas décadas acerca da alfabetização e que incluem inúmeros pesquisadores de áreas diferenciadas, apontamos a idéia da complexidade deste *objeto de estudo*, em contraposição à redução a que tem sido submetida a alfabetização, em práticas escolares que retificam índices elevados de repetência e exclusão escolar e a conceituam como mero treinamento auditivo, perceptual e motor. Nesse contexto, incluem-se as contribuições construtivistas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski.

A partir desses enunciados, estamos nos referindo à alfabetização en-

quanto prática social-cognitiva complexa, a ser trabalhada numa sociedade também complexa, enquanto espaço heterogêneo de grupos caracterizados pela multiplicidade étnica, religiosa, racial, política, de gênero.

À medida que conseguimos situar a alfabetização nesse contexto teórico, impõe-se a necessidade de elementos que ampliem as idéias inicialmente levantadas acerca de seu potencial político. Nesse sentido, é imprescindível considerar a citação de Paulo Freire: “A leitura de mundo precede a leitura da palavra escrita e a continuidade desta é impossível sem a continuidade daquela” (1987, p.17)

A tradução escolar-pedagógica da redução do processo de alfabetização como treino, apontada anteriormente, revela-se também na negação dessa asserção: em outras palavras, quando o *alfabetizar* na escola reduz-se à decoreba de sons e suas formas gráficas, através de amontoados de palavras sem nexo e sem significações (do tipo: Ivo viu a uva), nega-se a relação entre a palavra escrita e o mundo, entre o lido e o vivido, engendrando-se, então, um dos elementos determinantes para a exclusão de grupos populares em pleno processo inicial de escolarização.

A reversão dessa perspectiva implica o reconhecimento, pela escola e pelo professor, das possibilidades reais de aprendizagem dos grupos populares e das formas de expressão das manifestações culturais e dos saberes acumulados

por esse mesmo grupo. A partir desse pressuposto, é possível responder afirmativamente à primeira questão.

Posto isso, impõe-se que pensemos a segunda questão. A concretização de tais idéias possibilita-se a partir da constituição da sala de aula como espaço permanente de ler e escrever as coisas lidas e escritas que circulam no contexto dos alunos e em outros espaços sociais. Pontuando *experiências alternativas* na alfabetização de crianças na América Latina, na trilha dos estudos psicogênicos antes referidos, Emília Ferreiro (1992) indica algumas pistas potencializadoras do sucesso, sobre as quais vale a pena refletir:

- a) restituir à língua escrita seu caráter de objeto social;
- b) desde o início (inclusive na pré-escola), aceita-se que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível;
- c) permite-se e estimula-se que as crianças tenham interações com a língua escrita nos mas variados contextos;
- d) permite-se o acesso o quanto antes possível à escrita do nome próprio;
- e) não se supervaloriza a criança, supondo que, de imediato, compreenderá a relação entre a escrita e a linguagem, tampouco se subvaloriza a criança, supondo que nada sabe até que o professor lhe ensine;
- f) não se pode, de imediato, fazer a correção gráfica, nem correção ortográfica.

A constituição de um espaço significativo para ler o mundo, inclusive através das marcas gráficas que o povoam coloca-se como elemento de fundamental importância. Nesse sentido, diagnosticar com os alunos os *escritos* de sua rua, de seu bairro, é tarefa que se impõe, no sentido de desmistificar o espaço de vida dos grupos populares como asséptico de marcas do universo letrado. De modo geral, compõem-no: nomes de pequenos estabelecimentos comerciais, bares, armazéns, *bolichos*, calendários, folhetos avulsos de propagandas variadas, anúncios de festas religiosas, jornais, revistas, entre outros portadores de texto. Trazer essas marcas para a sala de aula, provocando a análise de seus elementos lingüísticos e sistematizando-os pode constituir-se em tarefa significativa para a aprendizagem da língua escrita.

Nessa perspectiva, colocam-se a escrita e a análise do próprio nome em confronto e em aproximação com esse universo gráfico que começa a povoar a sala de aula, bem como a constituição da própria história de vida dos alunos a partir das *pontes* que a investigação da *história do nome* possibilita.

Soma-se a essas práticas o registro escrito pelo professor que, no primeiro momento, constitui-se como escriba do grupo, do universo de *coisas orais* que povoam a vida dos alunos: letras de música, poesias, trovas, pequenas rimas, adivinhações, causos, histórias, entrevistas. Contemporaneamente a esse esforço, coloca-se a permanente provocação

para que os alunos escrevam, a seu modo, textos, frases e palavras significativas, comparando-os com as escritas dos colegas, pensando sobre o que escrevem e, dessa forma, refazendo suas próprias hipóteses.

O professor caracteriza-se como um mediador entre os alunos e o universo letrado: colabora no registro e na sistematização, organiza o processo de investigação e provoca a permanente reflexão política, semântica e lingüística acerca do universo letrado.

Nesse processo, o cotidiano da sala de aula pode colaborar na construção da consciência acerca do mundo. Tomando como ponto de partida o contexto próximo e imediato, o universo passa a ser desvelado e objetivado pelos alunos, historicizado e humanizado na mesma medida de seu processo de compreensão. Para além da contemplação, esse processo constitui-se pelo trabalho pessoal e coletivo de transcrever, do universo da oralidade, no pensar e no registrar esse mundo em sala de aula, respeitando e provocando as diferenças e as alterações dos grupos de alunos com os quais se trabalha.

À guisa de conclusão destas notas para reflexão, recorre-se novamente a Ernani Fiori, que, referindo-se à obra de Paulo Freire, define o processo de alfabetização: "Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, bibliografar-se, existenciar-se, historicizar-se" (apud Freire, 1983, p.4).

ABSTRACT

The text presents a brief history about literacy in Brazil. It alludes to the exclusion process which literacy has undergone along the time, being kept until today and reaching mainly the poor layers of population. It also stresses Ferreira and Teberosky's work, whose proposals present a perspective of disassemblage of the myths about the incapacity of the poor in the interaction with the written language.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, Zaia et al. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1993.
- CARRAHER, Terezinha & SCHILVIE-MAM. Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1982.
- _____. *Sociedade e inteligência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendências seculares e avanço recentes. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1987.
- _____. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. v.11, n.2, p.81-96, 12(2):81-96 jul/dez. 1989.

- FERREIRO, Emília & TEBEROSKI, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- _____. *Reflexões sobre alfabetização*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- SEMINÁRIO REGIONAL SOBRE ALFABETIZAÇÃO PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE. *Alternativas para a compreensão do analfabetismo na região*. Brasília: Ministério da Educação/ Orealc, 1987-b.
- FIORI, Ernani Maria. In: *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Petrópolis: 1984.
- FREIRE, Ana Maria. *Analfabetismo no Brasil*. Inep/São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo Freire. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1987.
- FREITAS, Lia. *A produção da ignorância da escola*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GATTI, Bernardete et alli. A reprovação na primeira série do primeiro grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez Fundação Carlos Chaga, v. 3, n.3, p.13, 1981.
- MOISÉS, M. Aparecida & LIMA, Gerson. *Desinibição e fracasso escolar*. Uma relação tão simples? São Paulo: Ande 1(5): p.57-61, 1982.
- MOLL, Jaqueline. *Formação continuada de professores e política para o ensino de Porto Alegre: a ousadia da experiências de Porto Alegre*. 17ª Reunião da Anped, Caxambu. MG, 1993.
- _____. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- ROSEMBERG, Lia. *Educação e desigualdade social*. São Paulo: Loyola, 1994.