

E A PROFESSORA DISSE: “EU NÃO SEI O QUE FAZER COM OS MEUS ALUNOS!”: IMPLICAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DA «PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA» PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ALFABETIZAÇÃO

Dr^a Vivian Edite Steyer (Universidade Luterana do Brasil - ULBRA)

RESUMO: O presente artigo pretende apresentar considerações sobre as implicações didático-pedagógicas decorrentes das descobertas referentes à «psicogênese da língua escrita». De início, conceitua-se tanto «psicogênese» quanto «psicogênese da língua escrita» para, a seguir, serem apresentadas reflexões tanto sobre as contribuições destas descobertas para as possibilidades de experimentação da leitura e da escrita na Educação Infantil quanto sobre as concepções de algumas professoras alfabetizadoras relativas ao “ensinar” e ao “aprender” a linguagem escrita. Discute-se a importância do conhecimento da «psicogênese da língua escrita» para a construção de uma prática docente mais autônoma por parte de professoras da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Psicogênese da Língua Escrita, Educação Infantil, Alfabetização

ABSTRACT: The present paper intends to present considerations about the didactical-pedagogic implications which are passing of the discoveries which refers to the «psychogenesis of the written language». In the beginning, are made concepts about «psychogenesis» and about «psychogenesis of the written language» to, in the following, being presented reflections not only the contributions of these discoveries to the possibilities of experimentation of reading and writing in pre-scholar groups but also the conceptions of some literacy teachers relative to the “teaching” and the “learning” of the written language. There are made discussions about the importance of the knowledge of the «psychogenesis of the written language» for the construction of more autonomous teacher’s practice by teachers from pre-scholar groups and from the first and the second grades of Fundamental Education.

KEY WORDS: psychogenesis of the written language, pre-scholar, literacy

INTRODUÇÃO

Como professora universitária, professora alfabetizadora e pesquisadora da aquisição da linguagem escrita tenho interagido tanto com professoras alfabetizadoras e da Educação Infantil quanto com crianças da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Nesta interação aconteceram alguns episódios que me levaram a refletir sobre implicações didático-pedagógicas para além da minha própria atuação docente.

No presente artigo pretendo, então, tecer algumas considerações sobre implicações decorrentes dos resultados das pesquisas surgidas a partir das descobertas referentes à psicogênese da língua escrita. Como professora atuante em um curso superior de formação de professoras alfabetizadoras e da Educação Infantil não posso deixar de registrar estas reflexões. São elas que apresento a seguir.

Sobre a Educação Infantil

O contato recente com professoras da Educação Infantil, de uma escola pública estadual da periferia de Porto Alegre/RS (com o objetivo de assessorá-las na elaboração da Proposta Pedagógica), me deu a oportunidade de investigar as concepções destas professoras sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil.

As afirmações destas professoras da Educação Infantil revelam, em primeiro lugar, que o fazer didático delas é dirigido, principalmente, por “tradições”, como Giesta (1994, p.184) já havia observado com professoras do Ensino Fundamental. Assim, as professoras diziam: “Sempre se fez isto na Educação Infantil então eu vou continuar fazendo assim.” Quando eu perguntava para elas: “Tudo bem! Mas, por que tu fazes isto?”, “Quais são os teus objetivos?”, “O que tu queres que as crianças aprendam com isto?”, elas não sabiam responder.

Neste caso, seria possível pensar que, na Educação Infantil (tanto quanto no Ensino Fundamental e em todo o sistema de ensino), seria necessária uma maior autonomia nas decisões docentes, onde a validação das atividades cotidianas (assim como foi proposta por Teberosky, 1984, 1994) fosse o fator determinante na escolha das atividades a serem implementadas em sala de aula.

Por outro lado, verifiquei que o fazer didático também era definido por aquilo que as professoras da Educação Infantil imaginavam que as crianças fossem necessitar na 1^a série. Elas disseram, por exemplo: “Na primeira série, as crianças vão precisar escrever no caderno. Então, na Educação Infantil elas precisam escrever no caderno!” E levavam crianças de 5 anos a escrever em cadernos comuns, com pauta, enchendo linhas com números e letras, sem falar naquelas (malditas) “cobrinhas”:

lululululul nnnnnnnn ccccccccc elelelelele oooooooo

Quando questionei aquelas professoras, a resposta foi a justificativa da necessidade (concebida pelas professoras da Educação Infantil) que as crianças tinham de “aprender para escrever na 1^a série”.

Para esta situação, concorrem dois grandes problemas. Um deles é a concepção que as professoras da Educação Infantil, de modo geral, têm sobre a Educação Infantil. Para que ela serve? Por que as crianças vão para a Educação Infantil? Por que se faz com as crianças da Educação Infantil o que se faz com elas? A resposta é sempre: a Educação Infantil é uma “preparação para a vida” ou é “preparação para a 1^a série”. A Educação Infantil não tem, para algumas professoras, valor por si só. O valor da Educação Infantil está sempre no futuro, no que virá.

Pergunto: “Por que as crianças precisam encher linhas

em um caderno? Não seria melhor pensar em quais são as situações de escrita que as crianças da Educação Infantil poderiam vivenciar?”. Se pensarmos que a Educação Infantil tem valor por si só e que a escrita e a leitura têm seu valor na Educação Infantil, então as situações de escrita e de leitura se tornam possíveis.

Entretanto, surge aí o segundo grande problema. Quais são as concepções que as professoras da Educação Infantil têm sobre o que a criança pode ler e escrever? As professoras acreditam que as crianças podem ler e podem escrever?

Algumas professoras têm uma concepção muito restrita do que as crianças podem fazer quanto à língua escrita na Educação Infantil. Por exemplo: algumas professoras promovem situações em que elas são as escribas para as crianças. As crianças desenham uma história e na hora de contá-la, as crianças ditam e a professora escreve. Pergunto: “Por que as crianças não podem ser elas próprias a escrever?”. Se a professora é sempre a escriba, ela pode dar a entender às crianças que elas não têm condições de escrever e que precisam de escribas.

O que nós sabemos sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil? Esta pergunta começou a ser respondida pelos estudos sobre a psicogênese da língua escrita (Ferreiro, Teberosky, 1985).

Além de ser o título de um livro de Ferreiro; Teberosky, traduzido no Brasil em 1985, o que vem a ser a “psicogênese da língua escrita”?

Os estudos sobre “psicogênese” iniciaram com Piaget. Melhor dizendo, Piaget criou este termo para designar que as idéias ou conceitos têm uma história, que pode ser acompanhada no indivíduo. Piaget efetuou investigações nas mais variadas áreas demonstrando que os conceitos podem ser acompanhados no indivíduo. Assim, ele investigou, por exemplo, o conceito de peso e descobriu que, num determinado período, as crianças acreditam que, quanto maior o objeto, mais ele pesa. Esta idéia que as crianças desenvolvem é uma construção original, ou seja, não foi “ensinada”, não é uma “cópia” do real, mas é uma construção da criança a partir do que ela interage com seu mundo.

Esta pesquisa de Piaget é muito interessante pois leva a uma primeira implicação didática para os professores em geral, qual seja, é preciso que o professor saiba que existem psicogêneses. O professor precisa conhecer as psicogêneses das áreas que envolvem a sua atuação docente. Por exemplo, se ele trabalha com matemática, precisa conhecer as psicogêneses da matemática. Precisa conhecer como a criança concebe o número, como ela o forma, o que a iteração tem a ver com este conceito.

As pesquisas de Piaget foram muito extensas. Suas investigações abrangeram o estudo da lógica infantil, as concepções da criança sobre as coisas do mundo (por exemplo, o movimento dos astros), sobre as relações sociais (por exemplo, justiça, regras, etc.), sobre o conhecimento físico (por exemplo, queda dos corpos, fluidez, velocidade e aceleração), sobre a geometria (como a criança vê um objeto no plano), sobre a probabilidade (as noções de acaso), e assim por diante. Mas, como o objetivo central da investigação de Piaget era descobrir como o conhecimento se desenvolve no ser humano, Piaget estabeleceu uma relação que é, a meu ver, fascinante e coloca Piaget como um dos maiores gênios que a humanidade já teve. A relação que Piaget estabeleceu

foi entre a psicogênese das noções investigadas na criança e na história da humanidade. Assim, ele afirmou, juntamente com Rolando Garcia, que a criança repete, no seu desenvolvimento, o mesmo caminho que a humanidade levou para conceber, por exemplo, como os fenômenos do mundo acontecem, fenômenos tão comuns como a queda dos corpos. Explicando melhor. Num momento do desenvolvimento da criança, ela vai acreditar que o lançamento de um projétil acontecerá da seguinte maneira $\text{v} = \text{v}_0 + \text{g}t$, isto é, o projétil é lançado, anda em linha reta até que não tenha mais força e, então, cairá abruptamente. Nos estudos efetuados na antiguidade, Aristóteles afirmava o mesmo, isto é, atribuía à queda dos corpos, ao lançamento de projéteis, as mesmas propriedades que as crianças atribuem (Piaget ; Garcia, 1987).

Com estas ponderações iniciais, pretendi demonstrar que os estudos sobre a psicogênese também têm uma história e esta história começa com Piaget. Seria possível discorrer muito mais sobre as psicogêneses estudadas por Piaget mas, como este não é o objetivo no momento, passarei, agora, a continuar as delimitações terminológicas.

E a “psicogênese da língua escrita”?

Emilia Ferreiro, psicóloga argentina, efetuou estudos de aprofundamento em Genebra, tendo sido orientada de Piaget. Lá em Genebra, tendo tido conhecimento sobre a psicogênese, efetuou estudos sobre a linguagem da criança. Sua tese de doutorado versou sobre as relações temporais na linguagem da criança. Não encontrei, ainda, referências sobre o que motivou Emilia Ferreiro a investigar as concepções de crianças pré-escolares (como se chamava a Educação Infantil na década de 70), e é uma dúvida que ainda quero esclarecer, mas foi o que ela fez, isto é, começou a investigar o que as crianças pequenas imaginavam sobre o que era ler e escrever. Eu acredito firmemente que seus tempos em Genebra, juntamente com a questão do analfabetismo no 3º mundo, em geral, e na América Latina, em particular (situação que ela menciona no seu livro com Teberosky), fizeram com que ela tentasse descobrir como a criança concebe a linguagem escrita.

Tentando, então, a delimitação dos termos “psicogênese da língua escrita”, seria possível afirmar que, o que Piaget fez pelas outras noções que eu mencionei, acima, Emilia Ferreiro fez pela linguagem escrita. Emilia Ferreiro e seu grupo descobriram que as concepções que as crianças têm sobre o que é ler e escrever não nascem, por mágica, no momento em que as crianças entram na 1ª série. A criança não espera chegar na escola para pensar como se escreve e como se lê. As autoras descobriram que, desde o primeiro contato da criança com os suportes da comunidade onde ela vive, a criança já vai formando hipóteses sobre o que é ler e escrever. Se analisarmos os resultados destas pesquisas, veremos que as crianças lêem e escrevem desde tenra idade.

É claro que alguém poderá afirmar que estes resultados foram coletados em situação de entrevista e que, em sala de aula, a situação é diferente. Por isto, pergunto: Já há estudos sobre a leitura e a escrita em salas de aula da Educação Infantil?

Analisando trabalhos que enfocam a leitura e a escrita na Educação Infantil, verifiquei que os autores as concebem sob diferentes possibilidades. Alguns autores só apresentam situações de escrita e outros contemplam situações de leitura e escrita. O primeiro exemplo é do grupo de Jolibert (1994a,

1994b), que afirma que as crianças da Educação Infantil podem “questionar textos”, ou seja, que as crianças podem ler. Entretanto, em nenhum momento, o grupo de Jolibert exemplificou situações em que a escrita tivesse sido utilizada, afirmando, inclusive, que na “*pré-escola, a produção de escritos pelas crianças é relativamente restrita*” (1994a, p.107), mesmo que sinalizasse para a possibilidade da escrita em diversas oportunidades. Exemplo bem diverso é dado por Cohen, Gilabert (1992), ou por Teberosky, Cardoso (1990), que exemplificam diversas situações concretizadas de leitura e de escrita nas salas de aula da Educação Infantil. A estes dois grupos de exemplos, ainda poderia acrescentar um terceiro, onde não é considerada nem leitura nem escrita. Kato (1992), em um estudo de caso longitudinal, analisa “*todos os textos produzidos por S. nas quatro séries do primeiro grau, totalizando 86 textos*” (p. 194). Ficam as questões: Se a criança foi “*alfabetizada na pré-escola*” (p.194), por que não foram contemplados textos produzidos naquela época? Ou a criança não produziu nenhum texto durante o processo de alfabetização na Educação Infantil?

Os exemplos evidenciam que nem todos os pesquisadores concebem as situações de leitura e de escrita como possíveis em salas de aula da Educação Infantil. E as professoras da Educação Infantil?

Se as professoras da Educação Infantil estiverem convencidas de três aspectos, primeiro, que a Educação Infantil tem seu valor por si mesma, segundo, que a língua escrita tem lugar na Educação Infantil, e, terceiro, que as crianças têm condições de ler e escrever na Educação Infantil, então bastará propor situações para as crianças e elas se porão a ler e a escrever. E, aspecto muito importante, as pistas fornecidas pelas descobertas de Emilia Ferreiro e seu grupo poderão indicar o caminho a seguir na criação destas situações de leitura e de escrita.

Ao apresentar evidências de como as crianças da Educação Infantil concebem a leitura e a escrita, a contribuição que estes estudos podem dar está em subsidiar a professora no fazer didático. Assim, se a professora souber que, num determinado momento da psicogênese, uma criança da Educação Infantil acredita que para escrever uma palavra é preciso escrever até o limite da folha, a professora poderá propor situações de escrita que provoquem a rejeição desta hipótese⁽ⁱ⁾.

Quando se acredita que as crianças podem ler e escrever na Educação Infantil, as opções de criação de situações de leitura e de escrita que se abrem são, praticamente, infinitas. As pesquisas trouxeram evidências de que as crianças conseguem escrever palavras e frases (Ferreiro, 1987a, 1987b, 1990). Entretanto, já há pesquisas (Ferreiro, 1996) que evidenciam que as crianças podem produzir e interpretar textos.

Talvez seja o momento de comentar, um pouco, sobre os resultados da minha pesquisa cujo foco era a psicogênese do sistema formal de apresentação textual⁽ⁱⁱ⁾. Nesta pesquisa, entrevistei, além de 79 crianças de 1ª série e de 2ª série, 12 crianças de jardim nível B, de uma escola pública estadual de Porto Alegre/RS.

Numa das fases da pesquisa, solicitei que as crianças escrevessem um texto livre. Pude identificar algumas unanimidades na forma como as crianças da Educação Infantil apresentavam o texto. O texto era apresentado:

- como um todo único, isto é, havia proximidade física do que estava escrito, sendo perfeitamente possível distinguir a área escrita da área não escrita, mesmo que, nos textos de algumas crianças, a área escrita ficasse mais no eixo vertical e, em outras, mais no eixo horizontal.

- escrito de cima para baixo. Todas as crianças, sem exceção, escreveram os seus textos começando na parte de cima da folha e continuando na direção inferior da folha. Portanto, para estas crianças da Educação Infantil já havia uma relação necessária entre escrever e escrever de cima para baixo.

- escrito da esquerda para a direita. Todas as crianças, sem exceção, escreveram seus textos da esquerda para a direita, tanto para as letras dentro das palavras como para as palavras dentro das frases. Mais uma vez, portanto, havia uma relação necessária. Desta vez, a relação era entre escrever e escrever da esquerda para a direita.

Estes resultados permitem afirmar que as crianças da Educação Infantil já têm uma concepção de “texto” e, inclusive, uma concepção da “diagramação” que um texto apresenta. Tanto é que as diagramações que elas apresentaram na fase do ditado de palavras e frases⁽ⁱⁱⁱ⁾ foram diferentes das diagramações dos textos. Portanto, crianças de Educação Infantil imprimem diferentes diagramações para diferentes situações de produção textual.

A partir destes resultados pode-se afirmar que as situações de produção de textos na Educação Infantil são perfeitamente possíveis, já que as crianças da Educação Infantil conseguem produzir textos ricos, inclusive, com várias “frases”.

Em poucas palavras, apresentei um pequeno resumo de alguns resultados de minha pesquisa sobre o sistema formal de apresentação textual. Estes resultados evidenciam que as crianças da Educação Infantil, ao escreverem um texto, pensam nos aspectos formais. Esta constatação é muito importante porque leva a questionar a postura de algumas professoras da Educação Infantil. Por exemplo, já encontrei cartazes, em salas da Educação Infantil, que as professoras haviam escrito sem pontuação ou letras maiúsculas. Isto é possível? Se as crianças da Educação Infantil, ao questionarem um texto, utilizam todos os indícios que se possa imaginar

ⁱ Esta hipótese pertence ao nível pré-silábico e foi identificada por Emilia Ferreiro (Ferreiro, apud Kato, 1992, p.57) como sendo “*Escrita sem Controle de Quantidade*”.

ⁱⁱ Por “sistema formal de apresentação textual” entendo o sistema que engloba todos os aspectos que concernem à forma de apresentação de um texto (Ferreiro; Teberosky, 1985), menos a ortografia: pontuação, letras maiúsculas, separação entre as palavras e as frases, margens, parágrafos e linhas novas, traçado de letras e linhas, translineação e diagramação textual, os quais denominei “aspectos formais”. A pesquisa versou sobre a aquisição destes aspectos, isto é, como a criança os utiliza (e se o faz) quando produz um texto e como os interpreta quando lê um texto produzido pelo “outro”.

ⁱⁱⁱ Empreendi a pesquisa por meio de seis diferentes fases, que foram as seguintes (por ordem cronológica): **I**: Ditado de cinco palavras e três frases. **II**: Montagem de frases a partir de cartões que apresentavam palavras e sinais de pontuação. **III**: Ditado de cinco palavras e três frases (reaplicação). **IV**: Escrita (livre) de um texto (livre). **V**: Exploração dos aspectos formais de apresentação textual em uma série de livros de literatura infantil. **VI**: Escrita de uma história dada.

(tamanho das letras, posição, cor, etc.), qual é a utilidade de se omitir estes aspectos nos suportes que ficarão expostos em sala de aula? Não seria o caso de colocar à disposição das crianças, o maior número de diferentes suportes (todos diagramados e pontuados) para que as crianças compreendam que diferentes suportes adotam diferentes aspectos formais?

A psicogênese da língua escrita trouxe evidências de que as crianças criam hipóteses acerca da língua escrita, sobre como se lê e como se escreve. A professora da Educação Infantil pode (e deve) implementar sua atuação docente a partir da interação que ela desenvolve, em sua sala de aula, com as crianças, à luz dos conhecimentos trazidos pelas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita.

A professora precisa, não só, propor situações de escrita e de leitura. Ela precisa, também, analisar os textos produzidos pelas crianças, o produto final, como também precisa observar as crianças enquanto elas escrevem, para verificar quais são os procedimentos que elas adotam ao escrever, e, finalmente, precisa ouvir o que as crianças falam enquanto escrevem e o que as crianças perguntam para os colegas ou para ela, enquanto professora. Como escreveu Emilia Ferreiro, é preciso analisar a “*totalidade do processo de construção*” (1995, p.25). Assim como nas pesquisas de Emilia Ferreiro, a professora precisa analisar o que a criança escreveu e o que ela leu a partir do que escreveu. É preciso considerar sempre, a cada dia, que a psicogênese da língua escrita pode nos auxiliar a compreender como a criança compreende a língua escrita e que, a partir destes estudos, podemos aprender como criar situações de escrita e leitura de forma que a criança adentre mais plenamente no mundo da linguagem escrita.

Não podemos esquecer que, assim como as crianças, nós, professoras, também somos produtoras e interpretadoras de textos e que, em nossa atuação docente, estamos favorecendo que nossos alunos também se tornem produtores e interpretadores de textos, já, desde a Educação Infantil.

Sobre a Alfabetização

Há alguns anos atrás, participei de um encontro de alfabetizadoras. A comissão organizadora do encontro havia solicitado que nós, professoras participantes, levássemos alguns exemplares de diferentes atividades que realizávamos com nossos alunos. Estes exemplares seriam expostos, coletivamente, num momento específico do evento.

Enquanto eu estava olhando a exposição, para a qual também havia colaborado, ouvi o seguinte comentário de uma professora: “*Esta exposição foi a melhor coisa deste encontro. Tem bastante sugestões de atividades. Porque eu não sei o que fazer com os meus alunos!*” O comentário daquela professora provocou reações de concordância das colegas que estavam com ela, as quais afirmaram também gostar das “sugestões de atividades”. O grupo seguiu olhando a exposição e, de lápis e caderno na mão, procurou anotar o maior número de “sugestões de atividades”.

De minha parte, estaquei perplexa. Eu não podia compreender que uma professora alfabetizadora pudesse dizer: “*Eu não sei o que fazer com meus alunos!*” Talvez porque minha concepção sobre o “ensinar” fosse diferente.

Neste ponto, quero esclarecer um aspecto. Minha vida se divide em AEF e DEF, isto é, antes de Emilia Ferreiro e

depois de Emilia Ferreiro. Conhecer os estudos sobre a psicogênese da língua escrita mudou minha vida. Eu já conhecia os estudos de Piaget, já era apaixonada por eles, mas saber o que as crianças pensam sobre o que é ler e escrever me fez encontrar na sala de aula um laboratório de pesquisas sobre a aquisição da linguagem escrita.

Vou tentar explicar mais detalhadamente esta questão. Quando eu era professora da Educação Infantil (Pré-escolar, na época), desenvolvia um “querer saber” secreto sobre como as crianças aprendiam a ler e a escrever. Quando concluí minha dissertação de mestrado, que versou sobre a psicogênese das noções de “possível e necessário” na pré-escola, a escola em que eu atuava, por coincidência, ofereceu-me a 1ª série. E eu aceitei.

Pensei: “Eu agora vou descobrir como as crianças aprendem a ler e a escrever!” Posso dizer, com certeza, que eu não pensava: “Eu agora vou ensinar a ler e a escrever!” Este fato é muito importante e é definitivo para a questão sobre a qual eu quero refletir.

Antes, porém, preciso esclarecer que minha orientadora do mestrado (Profª Drª Terezinha Maria Vargas Flores), ao saber da minha decisão, disse: “*Lê Emilia Ferreiro!*” Foi, portanto, nas férias de verão de 1988, que eu entrei em contato com Emilia Ferreiro. Ao ler algumas das obras de Ferreiro e colaboradoras (Ferreiro, 1987a, 1987b, Ferreiro, Palacio, 1987, Ferreiro, Teberosky, 1985), pensei que seria muito interessante ver *in loco* como as crianças, que seriam as minhas alunas, concebiam a escrita e a leitura. Eu teria um laboratório a cada dia, um laboratório onde eu poderia observar, perguntar, analisar, enfim, ver como as crianças aprendem, aprender com elas e, a partir daí, estabelecer e definir minha atuação docente.

Com isto estou tentando propor uma questão que é central nesta reflexão: é a partir do que as crianças concebem sobre a língua escrita que a professora precisa estabelecer a sua atuação docente. Quando eu era professora alfabetizadora, minha idéia sempre era: “Se as crianças pensam da maneira X, a minha atuação docente será coerente com ela e será Y!”

A partir da minha experiência com professoras alfabetizadoras verifiquei o seguinte:

1) o professor, praticamente, não tem acesso aos resultados das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita. Meus contatos com os professores da Educação Infantil evidenciam que os conhecimentos das professoras são de dois tipos: ou são conhecimentos reais mas vagos (por exemplo, a professora conhece algo sobre as hipóteses das crianças) ou são conhecimentos estereotipados onde, às vezes, a professora domina a terminologia mas, na realidade, não a conhece. Observe-se a definição de “psicogênese da língua escrita” dada por uma professora com 12 anos de experiência no magistério, 7 dos quais em 1ª série: “*A psicogênese é uma forma de ensino difundido no Brasil por educadores como Paulo Freire, Emilia Ferreiro, dentre outros, como Esther Pilar Grossi.*” (o grifo é meu).

Acredito que este é um dos maiores problemas que enfrentamos quanto às descobertas científicas, tanto sobre a psicogênese da língua escrita como sobre as demais. Quando estes resultados chegam na escola acabam pasteurizados (o que chega já não é mais o resultado da pesquisa como foi apresentado pelo pesquisador) ou carregados com alguma conotação negativa (lembram-se da polêmica sobre o

“construtivismo” na rede pública municipal de um município do Rio Grande do Sul há alguns anos atrás?).

Para ter acesso a estes resultados é preciso ler livros. As professoras não têm dinheiro para comprá-los nem tempo para lê-los. (Uma pequena estatística. De um grupo de 22 professoras, com as quais tive contato recente, de várias cidades do interior do RS, que faziam estudos adicionais à noite, 13 trabalhavam nos dois turnos.). Assistir cursos e palestras também é uma forma de conhecer estes resultados. Só que as professoras estão cansadas (dormitando durante as palestras) ou desinteressadas (conversando com suas colegas de sala ou de turno). A dificuldade de acesso aos resultados de pesquisa é um problema muito sério e acaba definindo a atuação do professor.

2) algumas professoras vêem a psicogênese da língua escrita como uma informação que é interessante mas que não define a atuação delas.

Eu diria que, neste caso, o que interfere é a concepção que estas professoras têm sobre o que é “aprender”. Algumas professoras tendem a ver o “ensinar” desvinculado do “aprender”. Se uma professora souber que uma criança acredita “*que se deve escrever «elefante» com mais letras do que «borboleta», porque «ele pesa uns mil quilos».*” (Ferreiro, 1987b, p.54), em que isto vai influenciar a atuação docente dela? Para responder a esta pergunta vou relatar dois pequenos episódios recentes.

No primeiro episódio, imaginem uma professora alfabetizadora assistindo uma aula na qual relatei alguns resultados da minha pesquisa sobre os aspectos formais de apresentação textual e sua psicogênese. Ao final da aula, a professora veio falar comigo e disse: “*Eu não achei muito interessante ouvir como as crianças começam a escrever!*” Fiquei espantada, melhor dizendo, estarrecida. Refleti alguns dias sobre o que ela disse e cheguei à conclusão que ela estava sendo coerente com sua postura docente. O que ela realmente queria não era saber como as crianças “aprendem”. Ela queria saber como “ensinar” aquelas crianças. Ela queria “receitas prontas”.

Pensando no que aquela professora disse fico imaginando que, nesta postura, a criança e a psicogênese da língua escrita não existem. Existe uma professora que “ensina”, que traz atividades prontas e as aplica. Que, no dia seguinte, traz outras atividades, e assim por diante, dia após dia. Para esta professora, conhecer a psicogênese da língua escrita não provoca reflexões, não provoca idéias, não a “desequilibra”. Esta “desequilíbrio” a que me refiro relaciona-se ao seguinte sentido: “*A fonte dos progressos situa-se nos desequilíbrios que incitam o sujeito a ultrapassar seu estado atual para procurar soluções novas.*” (Inhelder, Bovet, Sinclair, 1977, p.256).

Nesta postura é a professora quem é a dona do conhecimento, quem o distribui em “doses homeopáticas”, “passo a passo” (como dizem as professoras), e o aluno apenas recebe os ensinamentos. Não posso utilizar, neste caso, a palavra “aprende” porque isto não é aprender.

Quando o estoque de “receitas prontas” acaba, esta

professora fica angustiada em busca de novas “sugestões de atividades”. Pedre sugestões para as colegas e troca “receitas” com elas. Recorta sugestões de cartilhas e, quando não tem condições de recortar, tira cópias xerográficas. Tudo para acalmar a angústia do “*Eu não sei o que fazer com os meus alunos!*”^(iv).

O segundo episódio envolveu, novamente, uma professora alfabetizadora. Após uma aula em que apresentei alguns exemplos de atividades que realizava com meus ex-alunos, com o objetivo de mostrar que era possível criar atividades novas a partir do conhecimento da psicogênese da língua escrita, choveram perguntas das alunas-professoras. Tentei responder as perguntas sempre enfatizando que era possível criar atividades a partir do que se observava nas crianças.

Na semana seguinte, uma professora veio falar comigo, mostrando seu plano de aula em que havia aplicado uma das atividades que eu relatara, e disse: “*E agora?*” Mais uma vez, fiquei espantada. O exemplo da atividade que eu havia dado, mesmo que a professora o tivesse aplicado completamente fora do contexto, poderia ter servido, para aquela professora, como um laboratório. Ela poderia ter analisado quais os produtos que as crianças haviam realizado, quais os procedimentos adotados, o que as crianças haviam falado enquanto faziam a atividade e, a partir deste conjunto de dados, seguir em frente, criar outras atividades a partir do que ela tivesse observado nos seus alunos. Entretanto, ela tinha utilizado aquela atividade apenas como mais uma no seu “estoque” e, ainda por cima, voltava a mim em busca da continuação da “receita”.

Mais uma vez, refleti sobre o que aquela professora havia dito há alguns anos atrás: “*Eu não sei o que fazer com os meus alunos!*”, expressão que vem me “assombrando” desde lá. Se a professora se representa como “a que ensina”, é claro que ela deve ficar ansiosa, diariamente, sobre “o que fazer com seus alunos”. Agora, se ela concebesse os seus alunos como aqueles que aprendem, bastaria “olhar” e “escutar” estes alunos para saber o que fazer com eles, pois ela também estaria “aprendendo” com eles!

Considerações Finais

Quando Emilia Ferreiro estabeleceu a psicogênese da língua escrita nos deu pistas de como as crianças pensam sobre o que é ler e escrever. O “olhar” e o “escutar” da professora precisam passar, necessariamente, pelo conhecimento desta psicogênese sob pena da professora não conseguir “ver” nem “ouvir” o que as crianças estão apresentando. A partir deste “olhar” e deste “escutar”, a professora vai saber o que fazer com as crianças.

Neste momento, alguém poderia perguntar: “Mas, o que a professora vai fazer com as crianças?” Lembrando que os “desequilíbrios” são “a fonte dos progressos” (conforme citação acima), a principal função da professora é provocar estes “desequilíbrios”, ou, nas palavras de Piaget (1975), cabe à professora “*inventar situações experimentais para facilitar*

^{iv} Recentemente, tomei conhecimento de um caso muito interessante pela forma como a professora alfabetizadora resolveu a questão do “estoque” de atividades. A solução encontrada foi simples: a professora repetia, exatamente, a cada ano, o diário de classe do ano anterior, com as mesmas atividades, na mesma ordem. Esta professora, prestes a se aposentar, ainda se orgulhava disso e dizia: “*Eu tenho 23 diários de classe. Todos iguáizinhos ao primeiro diário que eu fiz depois que saí do Normal.*” Esta professora sabia exatamente o que fazer com seus alunos: o mesmo que ela já havia feito nos anos anteriores.

a invenção de seu aluno.” (p.89). A professora, então, precisa provocar estes “desequilíbrios” colocando as crianças em conflito. Este conflito pode acontecer por meio da relação das crianças com outras crianças e/ou por meio das atividades propostas pela professora.

Perret-Clermont (1978) faz a ressalva de que uma situação de conflito deve ter “um grau «optimum» de divergência” (p.295). Assim, o conflito não pode ser, nem tão difícil que a criança o abandone, nem tão fácil que a criança o ache desinteressante.

Pergunto: Como a professora pode propor uma atividade que provoque um grau ótimo de “divergência” se ela só se preocupa em aplicar “receitas prontas”? Para que a professora possa propor uma situação de conflito, ela precisa, em primeiro lugar, conhecer a psicogênese da língua escrita, para conseguir detectar as hipóteses da criança. Somente a partir deste conhecimento é que a professora poderá definir a sua atuação docente propondo atividades que se constituam em conflitos que tenham, realmente, um grau ótimo e que não sejam, apenas, aplicações de “receitas prontas”.

O conhecimento da psicogênese da língua escrita permite à professora substituir o “*Eu não sei o que fazer com os meus alunos!*” por uma “*prática autônoma*” onde ela “*sabe porque toma as decisões, pode justificá-las e discuti-las*” (Ferreiro, 1990, p.3). Ao invés de ficar angustiada em busca de “sugestões de atividades” ela poderá criar atividades, junto com as crianças e em função delas. Ferreiro (1993) escreve que: “*os professores que se atrevem a dar a palavra às crianças e a escutá-las descobrem rapidamente que seu próprio trabalho se torna mais interessante (e inclusive mais divertido), embora seja mais difícil porque os obriga continuamente a pensar.*” (p.51).

A angústia da busca de “sugestões de atividades” pode ser substituída pelo desafio de criar. Ferreiro escreveu, com razão, que nosso trabalho se torna mais “difícil” ao nos tornarmos mais autônomas em nossa prática docente. É difícil o processo de analisar as hipóteses dos nossos alunos e de conceber uma situação de conflito ótimo. Às vezes, ficamos dias pensando numa destas situações. Mas, como Ferreiro também escreveu, é mais “divertido”, porque quando nós descobrimos a solução... Eu diria que este processo é mais desafiador e que este desafio nos torna mais “professoras”. Somos nós e nossos alunos em interação com um mesmo objeto do conhecimento: a linguagem escrita.

A psicogênese da língua escrita deve ser definitiva em nossa atuação docente como alfabetizadoras. Pelo fato de nós sabermos como as crianças “aprendem”, nós precisamos ser mais autônomas em nosso “ensinar”.

Não posso esquecer do que uma professora alfabetizadora escreveu: “*Se a minha professora tivesse tido conhecimento sobre a psicogênese da língua escrita, talvez eu gostasse mais de ler e de escrever!*”. Com o que eu concordo. Mas, não basta apenas conhecer a psicogênese da língua escrita. A professora alfabetizadora que conhece a psicogênese da língua escrita precisa conceber um “ensinar” tão desafiador que seus alunos se sintam desafiados a “aprender”. Se isto acontecer, “ensinar” a ler e a escrever poderá ser tão divertido quanto “aprender” a ler e a escrever. E a professora não dirá mais coisas como “*Eu não sei o que fazer com os meus alunos!*”, porque ela será capaz de “*inventar situações, recriar situações e construir junto com seus alunos*”

(Ferreiro, 1990, p.3).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COHEN, Rachel; GILABERT, Hélène. **Descoberta e aprendizagem da linguagem escrita antes dos 6 anos.** São Paulo: Martins Fontes, 1992. 202p.

INHELDER, Bärbel, BOVET, Magali, SINCLAIR, Hermine. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento.** São Paulo: Saraiva, 1977. 282p.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo.** 3.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados; 1987a. 144p.

_____. **Com todas as letras.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993. 102p.

_____. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M. (Org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita:** perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 132p., p.22-35.

_____. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine (Org.). **A produção de notações na criança:** linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990. 180p., p.19-70.

_____. (Org.). **Os filhos do analfabetismo:** propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 107p.

_____. O que está escrito em um frase escrita? Uma resposta desenvolvimentista. In: LEITE, Luci Banks (Org.). **Piaget e a escola de Genebra.** São Paulo: Cortez, 1987a. 205p., p.92-110.

_____. **Reflexões sobre alfabetização.** 9.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987b. 103p.

_____. ; PALACIO, Margarita Gomes (Coord.). **Os processos de leitura e escrita:** novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 273p.

_____. ; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284p.

FERREIRO, Emilia et al. **Chapeuzinho vermelho aprende a escrever:** estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. São Paulo: Ática, 1996. 229p.

JOLIBERT, Josette (Coord.). **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a. 219p.

_____. (Coord.). **Formando crianças produtoras de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b. 323p.

GIESTA, Nágila Caporlândia. **Tomada de decisões pedagógicas no cotidiano escolar.** Porto Alegre: UFRGS, 1994. 234p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1994.

KATO, Mary Aizawa (Org.). **A concepção da escrita pela criança.** 2.ed. Campinas: Pontes, 1992. 206p.

- PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. **A construção da inteligência pela interação social.** Lisboa: Socicultur, 1978. 362p.
- PIAGET, Jean. A teoria de Piaget. In: CARMICHAEL, Leonard. **Manual de psicologia da criança.** São Paulo: EPU; EDUSP, 1975. 194p. v.4, p.71-115.
- _____. ; GARCIA, Rolando. **Psicogênese e história das ciências.** Lisboa : Dom Quixote, 1987. 251 p.
- TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever:** perspectivas pedagógicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1994. 198p.
- _____. La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita. **Lectura y Vida,** Buenos Aires, v.5, n.4, p.4-13, dic.1984.
- _____. ; CARDOSO, Beatriz (Org.). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.** São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Editora da UNICAMP; 1990. 159p.