

**A ALFABETIZAÇÃO E A COMPREENSÃO DO
SISTEMA DA ESCRITA PELA CRIANÇA...
E NÃO PELO PROFESSOR!
ALGUMAS REFLEXÕES**

Maria Lucia Faria Moro

Professor Adjunto do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Paraná.

RESUMO

O artigo tem como objetivo provocar a reflexão sobre os fundamentos psicopedagógicos do processo da alfabetização. Expõe à discussão algumas idéias sobre a aprendizagem e a ação pedagógica do professor segundo a teoria epistemológica de Piaget, e em sua relação com a proposta de Ferreiro sobre a psicogênese da escrita.

SUMMARY

The purpose of the article is to stimulate reflections about the psychopedagogical basis of the literacy process. It offers some ideas for discussion about learning and the teacher's pedagogical work, according to his relationship with Ferreiro's proposals about the psychogenesis of the written language.

Em 1987 a Secretaria de Estado da Educação do Paraná decidia implantar o denominado "ciclo básico de alfabetização", na tentativa de solucionar o problema do fracasso escolar nos primeiros anos da escolaridade elementar no sistema de ensino público estadual.

Propondo-se a reorganizar o ensino de 1.º grau no Estado, os responsáveis pela política educacional optaram por estender o processo de alfabetização em um *cont.nuum* de dois anos (1.ª e 2.ª séries), sem que as barreiras de uma avaliação do rendimento escolar com resultados indesejáveis se antepusessem durante esse período, espelhando-se provavelmente em índices expressivos de reprovação e de retenção na 1.ª série. Em sua essência, a medida traduzia a idéia básica de que as crianças da escola pública deviam ter mais tempo para alfabetizar-se.

Quando das discussões que então ocorreram sobre a razão de ser, os méritos e deméritos da criação do ciclo básico em fórum de professores, administradores e especialistas, tivemos algumas oportunidades de expressar nossa preocupação sobre os fundamentos teórico-pedagógicos que viessem a sustentar a implantação de tal medida. Defendíamos a necessidade da transformação do trabalho do professor alfabetizador, apoiado em sua reflexão sobre princípios teóricos referentes ao tema. Preocupávamos-nos o fato de que simplesmente estender o tempo da alfabetização para dois anos, por si só, não provocaria o "milagre" do sucesso escolar para a grande maioria das crianças.

Junto com vários especialistas e educadores, insistíamos na indispensável necessidade de compreender o processo de alfabetização segundo novas perspectivas, novas concepções e formas de incentivá-lo que não as até então presentes na maior parte das situações de sala de aula. Perspectivas, concepções e formas baseadas em resultados significativos de investigações em diversos campos de conhecimento, relevantes ao trato do problema, deveriam ser consideradas. Particularmente, por causa de nosso interesse profissional de pesquisador e de professor, destacávamos as contribuições da psicopedagogia.

Vale lembrar aqui a existência, naquela época, no Estado do Paraná, de algumas excepcionais experiências de alfabetização. Algumas delas eram levadas avante por professores alfabetizadores experientes, os quais, da história de seu trabalho, inferiram formas de alfabetizar, cujo sucesso poderia encontrar explicação em algumas das descobertas científicas divulgadas na literatura especializada.

Hoje, passado algum tempo e tendo já a administração estadual de ensino implantado o ciclo básico em parte do sistema, parece-nos oportuno e interessante retomar a discussão teórico-pedagógica sobre as razões da existência do ciclo básico. Parece-nos também necessário voltar ao assunto diante de incompreensões e mal-entendidos teóricos que são ainda freqüentes entre os profissionais da educação.

É assim que, neste artigo, expomos reflexões sobre alguns aspectos referentes ao terreno da psicopedagogia para se avaliar e repensar a proposta do ciclo básico de alfabetização. Essas reflexões se baseiam em resultados de pesquisas de ordem psicológica e epistemológica, como também psicopedagógica propriamente dita, na linha da proposição construtivista-interacionista de Jean Piaget, linha que, entre outras, parece-nos fornecer, hoje, proposições das mais interessantes e válidas sobre o tema.

Queremos partilhar essas reflexões com os leitores, oferecendo-as à crítica e desejando que elas provoquem reais e melhores discussões, mais investigações sobre os problemas relativos à alfabetização na escola pública paranaense e brasileira, em um momento que, já se espera, inicie-se ou deva ter sido iniciado um desejável processo de avaliação da implantação do ciclo básico no Estado.

Queremos, também, recolocar a questão no âmbito dos debates sobre os caminhos a tomar na formação do pedagogo, na formação do professor alfabetizador, em nossas instituições de ensino superior e de ensino médio.

O processo da alfabetização e a psicogênese da escrita

Partimos das seguintes interrogações: O que é alfabetizar? O que é a alfabetização?

A literatura especializada sugere diversas possibilidades de resposta a essas perguntas. Propõe conceituações que dão uma dimensão bastante abrangente do fenômeno em foco: as que dizem ser a alfabetização o processo de apropriação, de domínio e aperfeiçoamento progressivo do uso e da produção do código lingüístico para a inter-comunicação. Propõe, por outro lado, conceitos que restringem a alfabetização ao processo inicial da aprendizagem do ler e do escrever (Soares, 1985). Pode-se também distinguir uma evolução histórica do conceito de alfabetização (Maluf, 1987).

Aprender a ler e a escrever: eis uma intenção que, com freqüência, aparece claramente expressa pelas crianças que adentram a escola. Mais, os pais exprimem esse desejo, essa expectativa: que o filho vá para a escola para aprender a ler e a escrever. E a escola deverá, então, atender ao esperado pelas famílias, pelas crianças.

Sem desconhecer que o aperfeiçoamento do uso da língua, oral e escrita, deve prosseguir no decorrer da vida delimitamos aqui, para os fins propostos, a idéia de que o processo de alfabetização deva ser entendido no sentido mais próximo de sua etimologia: o aprendizado inicial do ler e do escrever.

Mas o que é ler e escrever, aprender a ler e a escrever?

Em anos recentes e, como consequência da intensa atividade de pesquisa nos diversos campos que contribuem para a compreensão do processo de ler e de escrever, houve uma revolução conceitual a respeito.

De um modo geral, essas investigações nos mostraram que aprender a ler e a escrever não se limita, respectivamente, a decifrar e a copiar ou grafar palavras e frases. Muito mais, envolve a compreensão dos significados expressos na leitura e na escrita e a compreensão do como os signos lingüísticos organizam-se em um sistema, do que resultam os significantes.

É nessa linha de idéias que se colocam indagações sobre *o como a criança* que deve aprender a ler e a escrever *concebe*

a leitura e a escrita. Enfim, o que a criança pensa, elabora, sobre o que chamamos escrita, que lemos e produzimos?

Responder a esse tipo de interrogação traz necessariamente à baila as seguintes dimensões do problema: a psicológica, na medida em que se quer saber como é o processo de elaboração individual da leitura e da escrita; e a epistemológica, evidentemente interligada à primeira, e que se refere à concepção de como o indivíduo, sujeito do conhecimento, participa do processo de conhecer o objeto *escrita*.

É então que relembramos as contribuições das pesquisas de Emilia Ferreiro, hoje bastante difundidas no Brasil mediante tradução de alguns de seus livros e artigos mais importantes. Parece necessário deixar novamente claro o que Ferreiro se propôs a fazer sobre o tema: é pesquisa básica sobre o processo de elaboração do sistema de escrita pela criança.

Conforme o quadro epistemológico construtivista-interacionista proposto por Jean Piaget, Ferreiro quis descobrir como a criança faz a construção desse objeto de conhecimento — a escrita — ou seja, descobrir quais as concepções infantis a respeito, como a criança as elabora e, conseqüentemente, quais suas concepções sobre o que é *ler essa escrita*.

Entendemos não ser esta a ocasião de reapresentar a seqüência da construção da escrita pela criança, tal como proposta por Ferreiro. Os períodos da psicogênese da escrita são bastante conhecidos. Apenas convidamos o leitor a voltar, se necessário, à literatura entre nós divulgada (especialmente, Ferreiro & Teberosky, 1984; Ferreiro, 1985; Ferreiro, 1986).

Queremos tão somente sublinhar duas das dimensões desses resultados de Ferreiro. Primeiro, lembrar a originalidade das hipóteses das crianças sobre a escrita e sobre a leitura. Essas hipóteses e as produções infantis não são as que o adulto tem e lhes apresenta. Não são, portanto, ensinadas nem lhes são diretamente “passadas” pelos estímulos escritos do meio-ambiente. São, sim, hipóteses originais que as próprias crianças elaboram enquanto da sua experiência com o objeto *escrita*, com as informações que o meio lhe fornece sobre esse objeto. São o resultado da assimilação que, a seu modo, a criança faz dessas informações, ao mesmo tempo em

que transforma seus esquemas anteriores de assimilação do objeto, mediante a ação que este objeto exerce sobre esses esquemas. A originalidade das hipóteses infantis é indicador expressivo da atividade interna específica de seus esquemas interpretativos próprios que, necessariamente, se referem à própria ação sobre o objeto. Há, portanto, aí, uma real psicogênese do sistema da escrita alfabética.

Uma segunda dimensão concerne o fato de que os mesmos resultados obtidos por Ferreiro têm sido verificados em contextos culturais e lingüísticos diferentes (ver, por exemplo, Ferreiro & Palacio, 1984; Ferreiro, 1988). Logo, as hipóteses elaboradas pelas crianças não se referem a uma determinada língua de fala espanhola da Argentina e do México, ou com crianças de fala francesa da Suíça. Vários trabalhos brasileiros mostram que também nossas crianças, originárias de famílias de diferentes classes de renda, apresentam a mesma progressão psicogenética. Nós mesmos, na periferia curitibana, temos tido a oportunidade de coletar dados que atestam a psicogênese da escrita proposta por Ferreiro (Moro, 1988). Portanto e salvo novos resultados, parece que a construção do sistema de escrita pela criança tem caráter de universalidade, isto é, ocorre com as crianças independentemente de sua língua materna, de sua cultura.

Apenas uma ressalva se coloca a respeito: as idades cronológicas médias em que ocorrem as fases dessa psicogênese podem variar de indivíduo para indivíduo, de grupo de crianças para grupo de crianças. Mas, permanece a hipótese de que as crianças, em seu processo de desenvolvimento, têm concepções próprias sobre o sistema da escrita, concepções essas que seriam universais.

Parece evidente que, ao decidir-se por estudar a psicogênese da língua escrita, Ferreiro atendia também sua preocupação com os problemas da alfabetização na escola, especialmente na América Latina (Ferreiro & Teberosky, 1984, p. 15-6; Ferreiro, 1988, p. 64-5). Entretanto, seu trabalho foi, sobretudo, resposta à sua preocupação teórica central, a de investigar aquele processo psicogenético.

Assim, e nunca é demais lembrar, a proposta de Ferreiro não é de natureza pedagógica, muito menos é um méto-

do de alfabetização. É, sim, uma proposição teórica sobre a construção do sistema da língua escrita no quadro da teoria piagetiana e que, insiste a mesma pesquisadora, é plena de lacunas, exigindo ainda continuadas investigações (Ferreiro, 1988, p. 68).

Nessa perspectiva é que, do trabalho de Ferreiro e colaboradores, várias hipóteses de implicação pedagógica podem ser levantadas.

Desenha-se aqui uma outra etapa de estudos, de pesquisas: a de testar a validade das hipóteses pedagógicas advindas do trabalho de Ferreiro no contexto escolar. Temos, então, um amplo e rico campo de investigação que alguns estudiosos e professores alfabetizadores já se dedicam a explorar.

Para tanto, é essencial considerar como suporte teórico e metodológico o quadro interpretativo em que Ferreiro se coloca: o construtivismo interacionista de Piaget.

Da proposição piagetiana temos uma teoria do desenvolvimento do pensamento lógico e, mais profundamente, uma epistemologia — a epistemologia genética — que oferece uma interpretação peculiar sobre a origem do conhecimento no ser humano.

Logo, há que considerar, ali, dois níveis de reflexão: o de uma teoria epistemológica e o de uma teoria psicológica, esta no bojo daquela.

E, se devemos adentrar ao plano pedagógico, temos que refletir sobre a natureza do aprender, da aprendizagem nesse quadro. Como se coloca, então, a aprendizagem na proposição piagetiana?

Piaget não nos deixou uma teoria da aprendizagem, assim como não nos deixou uma pedagogia. Porém, deixou-nos uma concepção de aprendizagem coerente com suas descobertas sobre a gênese do conhecimento.

Não podemos, por conseguinte, afirmar que existe uma *teoria da aprendizagem de Piaget*. Podemos apenas considerar que uma *teoria da aprendizagem decorrente da epistemologia genética* está sendo construída, por meio do trabalho de vários investigadores em vários lugares, cujos resultados já nos apontam caminhos, trazem-nos elementos demons-

trativos da hipótese de Piaget a respeito, a par de resultados que a contestam (por exemplo: Inhelder, Bovet & Sinclair, 1974; Cavicchia, 1974; Skouras, 1976; Maryniak, 1980; Moreno & Sastre, 1980; Bideaud, 1981; Marchand, 1986; Vinh-Bang, 1986; Moro, 1987).

Para uma teoria da aprendizagem inspirada em Piaget

A aprendizagem para Piaget é uma intervenção específica e intencional no processo de desenvolvimento do pensamento. Como tal, ela se insere nesse processo e está sujeita aos mesmos mecanismos e fatores que regem a construção do conhecimento.

Como intervenção específica e intencional, a aprendizagem é um fenômeno que se refere a uma determinada noção, a um determinado conceito que deve ser compreendido pelo sujeito, incorporado às suas estruturas cognitivas.

Em consequência de uma intervenção de aprendizagem, é provável que ocorra uma modificação das estruturas prévias do sujeito. Porém, por si só, essa aprendizagem não será suficiente para provocar o processo geral de desenvolvimento das estruturas cognitivas, embora ela participe necessariamente da ativação desse processo mais amplo, em combinação com os demais fatores ali atuantes (Piaget & Gréco, 1959).

Se admitimos com Piaget que a criança é sujeito de seu ato de conhecer, constrói seu conhecimento na interação necessária com o objeto, quanto à alfabetização temos que admitir a idéia de que esta criança é sujeito de seu processo de aprender a ler e a escrever. E, além disso, que esse aprender se dá na interação contínua desse sujeito com o objeto *escrito*.

Como decorrência, essa aprendizagem deve ter características próprias a serem levadas em conta segundo o quadro epistemológico em questão.

E, se a aprendizagem é regida pelos mesmos fatores que acionam o processo evolutivo mais amplo, surgem então as questões: quais são esses fatores? Como eles atuam?

Piaget (1968, p. 123-26) apontou quatro ordens de fato-

res da construção do conhecimento, fatores esses interdependentes em sua ação, sendo dois internos e dois externos ao indivíduo. São eles:

- a) o crescimento orgânico, especialmente a maturação neurológica e endocrinológica;
- b) a experiência ou o exercício com o objeto;
- c) as transmissões e as interações sociais (as inferências sócio-culturais, a educação sistemática e a assistemática, a linguagem);
- d) o processo de equilíbrio.

Cada um desses fatores é visto por Piaget como condição necessária à construção cognitiva, mas nenhum deles é, em si, condição suficiente. Logo, todos eles, em interdependência, devem estar sempre em plena ação para que ocorra adequadamente aquela construção e sem que qualquer deles tenha um peso maior, uma preponderância nessa atuação.

Sendos esses os fatores da construção do conhecimento e, então, da aprendizagem, na linha piagetiana, o que poderá o professor fazer diante deles ou com eles? Quais os fatores cuja ação o professor poderá diretamente ativar? Então, que papel terá o professor nesse quadro?

Em primeiro lugar, devemos destacar que o processo educacional efetuado na escola está presente entre esses fatores, compondo o conjunto de fatores externos ao sujeito — as transmissões e as interações sociais.

O professor vem a ser, precisamente, um dos responsáveis pela ação da transmissão social que ocorre na escola, na interação social com o aluno, com o grupo de alunos. Em princípio, cabe à escola o papel de realizar a transmissão sistemática do acervo sócio-cultural produzido pelas gerações anteriores para as novas gerações.

Cumpré esclarecer que, se o professor é um dos responsáveis pela própria ação do fator “transmissão social”, a proposição piagetiana diz que essa transmissão não se faz de modo unilateral. Tão pouco que essa passagem de informação do mais velho para o mais novo seja a mais importante. Mas defende que o fundamental nesse processo é a atividade

de de assimilação do aluno, como sujeito de seu conhecer. A construção do conhecimento ocorrente, então, no processo de aprendizagem é um processo de cada indivíduo como sujeito e que nele se concretiza efetivamente. Porém, o sujeito não fará sozinho essa construção, independentemente da estimulação ambiental. Essa aprendizagem não acontecerá somente por ele. Como sabemos, os fatores internos e externos do desenvolvimento cognitivo apontados por Piaget são, cada um, condição necessária mas nenhum é condição suficiente à ocorrência daquele processo. A ação do meio-ambiente, em suas dimensões física e sócio-cultural, será necessária a essa aprendizagem, mesmo porque é nessa ação que é dada ao sujeito a oportunidade de interagir com o objeto, de ter a chamada "experiência com o objeto"; ou seja, a oportunidade de colocar em ação outro fator da construção cognitiva.

Vemos, aí, como os fatores agem em interdependência: a experiência do sujeito com o objeto não se dá isolada em um vácuo cultural. Ao contrário, os objetos a conhecer têm significados socioculturais, eles são socioculturais, fruto da construção do conhecimento realizada pela humanidade. Assim é que a experiência com o objeto é a experiência do sujeito, da criança com esse objeto. Mas, essa experiência é proporcionada por alguém no e do meio-ambiente sociocultural. O professor será na escola esse "alguém", oferecendo à criança uma experiência adequada com um objeto sociocultural, o qual será, por sua vez, construído ou reconstruído pela própria criança nesse processo.

Portanto, o professor participará da ativação dos dois fatores externos do desenvolvimento. Dizemos "participará" porque, evidentemente, ele será um dos agentes de toda essa influência, pois a escola será uma dentre as várias instituições socioculturais que ou já fizeram, fazem ou estarão fazendo a transmissão cultural à criança em interação social, que estarão proporcionando experiências com objetos.

Assim é que, sob o efeito desse interjogo de influências, a criança ativamente elabora a seu modo o conhecimento e já vem para a escola com esse processo de construção em andamento. Diante desse fato é que se impõe ao professor identificar, levar em conta o nível de elaboração em que a crian-

ça se encontra quanto a uma determinada noção, ao ser iniciado um processo mais sistemático de aprendizagem.

E a respeito dos fatores internos do desenvolvimento a maturação orgânica e o processo de equilibração — que fará o professor?

É evidente que o professor deverá levar em conta, na situação de ensino-aprendizagem, o processo maturacional da criança, suas condições biológicas. Trata-se de conhecer, da melhor forma possível, o momento de maturação orgânica em que a criança se encontra, seus antecedentes genéticos, sua história somática. Esse fator de crescimento e maturação orgânica coloca-se ao professor como relativamente “dado”, ainda que entendamos ser a escola capaz e necessariamente encarregada de assumir, muitas vezes, várias medidas cujo objetivo é o de melhorar as condições somáticas infantis para a aprendizagem.

É considerando esse ponto de partida de ordem orgânica que o professor deverá proporcionar ou ativar a ação dos fatores externos já analisados, para que possa, então, atuar em interdependência, o outro fator evolutivo interno — o processo de equilibração. Como sistema de auto-regulação retroativa e antecipatória do sujeito em suas interações com o objeto, é o fator que regula a ação dos demais.

Logo, terá o professor o papel de orientar, de facilitar a aprendizagem da criança, proporcionando ou amplificando a ação dos fatores que participam do processo de construção de cada noção. E essa construção se faz segundo os caminhos próprios da criança, as fases necessárias que a própria progressão evolutiva mais ampla do conhecer vai delimitando nos sucessivos momentos do processo de equilibração. Resultam desse processo formas sucessivas de conhecer, não-definidas a *priori*, mas que proporcionam, conforme a interpretação piagetiana, uma melhor organização e uma melhor adaptação do indivíduo ao meio, ou seja, significam especificamente, um melhor conhecimento dos objetos, um “melhor” realmente mais sofisticado, mas sempre provisório, relativo.

Para uma forma de intervenção do professor

Voltando ao assunto central deste artigo — a aprendizagem do objeto *escrita* — fica ressaltada a relevância das descobertas de Ferreiro sobre o processo de construção do sistema da escrita pela criança. Vemos esses resultados como elementos teóricos e empíricos fundamentais para se conceber os meios ou formas de ativar a aprendizagem do ler e do escrever.

E, nesse quadro de preocupações, devemos enfrentar o desafio de demonstrar a validade das hipóteses sobre a ação dos fatores da construção do conhecimento na situação da aprendizagem da leitura e da escrita, conforme o que estamos propondo neste texto.

Resultado de estudos, mais ou menos sistemáticos, já fornecem indícios favoráveis àquelas hipóteses, ao mesmo tempo em que fazem aflorar novos problemas. Como exemplo de situações já examinadas por especialistas ou por professores alfabetizadores temos as que promovem uma aprendizagem mais “natural” da escrita. As crianças são, então, colocadas em situações favoráveis à exploração da escrita, tal como esta se apresenta em diferentes circunstâncias e contextos de utilização significativa (a escrita do próprio nome; os livros de estórias; os rótulos de mercadorias; as placas os cartazes; os letreiros dos ônibus). Tem-se registrado o quanto as crianças envolvem-se nessas situações, o quanto sua curiosidade surge, o que as faz permanecer interessadas e por muito tempo, na compreensão do que ali está escrito, na produção de suas próprias escritas a partir das informações retiradas desses contextos.

Diante de um tal envolvimento diríamos, na clássica expressão pedagógica: “Como estas crianças estão motivadas!” Mas, por que essa motivação? Pode ser provável, ali, a seguinte explicação: estaria sendo proporcionada às crianças, uma adequada experiência com o objeto em uma situação de transmissão e de interação social desafiadora — uma experiência que se qualificaria como adequada por levar em conta as elaborações próprias das crianças sobre a escrita, na seqüência dos níveis necessários da psicogênese desse objeto

de conhecimento. Aqueles fatores externos estariam ativando as hipóteses, as formas de compreensão previamente construídas pelas crianças e essas formas estariam se transformando em novas formas típicas para poder assimilar os dados, os estímulos advindos do objeto e que as atingem. Em virtude desse fenômeno é que as crianças estariam “naturalmente” envolvidas na atividade: suas estruturas prévias de compreensão estariam sendo devidamente “alimentadas” (estimuladas) para que pudessem transformar-se em estruturas mais avançadas (acomodação) mediante a abstração refletidora, tendo em vista a incorporação a si desses novos elementos (assimilação), nos sucessivos momentos da equibração “majorante” (Piaget, 1975; Piaget, 1977).

Um outro exemplo de resultado significativo é o que vem das situações de aprendizagem que empregam a estratégia de colocar as crianças em pequenos grupos para “descobrir” uma estória pela leitura, para escrever estórias e palavras, por exemplo. Por quê, nesses casos, as crianças progredem muito no ler e no escrever?

Seria também porque a situação estaria favorecendo a ação dos diversos fatores evolutivos, entre os quais se focaliza o fator da interação social das crianças nos pequenos grupos. Nessa situação, as tarefas solicitadas às crianças devem ser propostas de modo a conduzi-las à troca de idéias, ao confronto de idéias, de ações, para que, desses impasses, surjam os chamados conflitos cognitivos. Estes, em outras palavras, consistem nas dúvidas de cada criança e que pedem soluções. É nesse processo de busca de soluções que se concretizarão as transformações de estruturas prévias (pela acomodação), para poder haver a incorporação ou a integração do elemento novo à estrutura transformada, ou seja, um novo conhecimento (pela assimilação).

Importantes trabalhos de investigação atestam a fecundidade da interação social das crianças nos pequenos grupos para despertar conflitos cognitivos. Eles mostram, por exemplo, como compor os pequenos grupos com crianças de diferentes níveis próximos, para facilitar a manifestação de opiniões confrontantes, de realizações ao menos diferentes

(ver, entre outros, Perret-Clermont, 1978; Doise & Mugny, 1981; CRESAS, 1987; Moro, 1987; Perret-Clermont, 1987).

Das idéias que desenvolvemos neste texto, vemos decorrer algumas implicações para a construção de uma proposta sobre a forma de trabalho do professor.

Não dizemos que essa forma de trabalho possa vir a ser um método de ensino no sentido estrito em que o termo é, em geral, empregado. Não podemos afirmar algo do gênero porque, na linha teórica considerada, onde variáveis internas e externas interagem para haver o conhecer, o elemento central é a atividade do sujeito nessa relação interagente com o objeto para que ele, sujeito, possa construí-lo. Logo, o caminho dessa construção será traçado sobretudo pelas estratégias, formas de ação próprias do sujeito, e não por uma linha de intervenção estritamente pré-determinada, por um fazer metodológico regrado.

Temos assim idéias que dariam esboço a uma forma de intervenção do professor, na situação de aprendizagem na linha construtivista-interacionista, particularizada, aqui, no caso do processo de alfabetização. Essas idéias são as seguintes:

- 1.^a — Os níveis evolutivos de compreensão do sistema da escrita apresentados pelas crianças são referência primordial para a aprendizagem. É a progressão de um para outro desses níveis que será ativada pelo professor no processo da alfabetização, para que as crianças construam sua compreensão do sistema alfabético e façam uso, cada vez mais aperfeiçoado, do sistema de significantes que ele implica. Torna-se, portanto, indispensável identificar os níveis evolutivos da escrita em que as crianças se encontram ao serem colocadas na situação de aprender a ler e a escrever, os quais representam a experiência que ela já tem com o objeto *escrita*.
- 2.^a — A referida experiência com o objeto não é vivida pelas crianças somente na escola, a partir de sua freqüência na classe de alfabetização. Elas

já a têm antes, no cotidiano e fora da escola, ao ineragir com a escrita no seu mundo. Daí que diferentes crianças têm experiências mais ou menos ricas com a escrita conforme a estimulação ambiental. Se fora da escola e antes de ser oficialmente alfabetizada as crianças já têm alguma experiência com a escrita, perde sentido o debate sobre iniciar-se ou não a alfabetização na pré-escola, conforme vários autores têm sublinhado. Ao contrário, a pré-escola deve oferecer as mais variadas ocasiões para que as crianças, cada uma em sua medida, elaborem experiências com o ler e o escrever (a manipulação dos livros de estórias, por exemplo). Particularmente, no caso de crianças cuja experiência extra-escolar com a escrita foi ou é muito pobre, é essencial que a pré-escola proporcione novas experiências, sem que isso signifique, evidentemente "lições" sistemáticas de alfabetização.

3.^a — A situação de aprendizagem, oferecida às crianças pelo professor, caracteriza-se por compor-se de situações-problema ou de tarefas-problema que elas resolverão ou sozinhas ou nos pequenos grupos. A busca da solução é das próprias crianças e não cabe ao professor dar a receita para tal. Prevalcem sempre, então, as estratégias de busca de solução das crianças, estratégias que são componentes do processo de construção do conhecimento em si.

4.^a — As soluções encontradas pelas crianças devem ser respeitadas enquanto expressão de sua progressão evolutiva possível em um momento determinado. A solução final de cada tarefa ou conjunto de tarefas não precisa ser uniforme para todas as crianças e, como solução que expressa a plena compreensão da noção envolvida naquela circunstância determinada, por causa do ritmo evolutivo próprio de cada criança.

5.^a — Ao professor cabe, assim, acompanhar as realizações, as estratégias das crianças. Ele deve ir “atrás delas” para interpretar suas elaborações, suas produções. Essa atitude é de suma importância para que, então, quando solicitado pelas crianças, ele forneça as informações que elas estão pedindo, tomando o cuidado de não dar pronta, ou de apressar a resposta correta. Ele deverá dirigir sua intervenção pelo critério seguinte: devolver certos pedidos de ajuda com um novo desafio que estimule as crianças a procurar novamente suas próprias soluções. E esses desafios devem basear-se no que as próprias crianças escrevem ou lêem para que confrontos de idéias de soluções sejam provocados, do que provavelmente surgirão os conflitos cognitivos individuais.

6.^a — A avaliação do aprendizado da leitura e da escrita deve ser coerente com o que acabamos de delinear e com o propósito de que o que se deseja é a compreensão do sistema da escrita pelas crianças. Caracteriza-se, assim, a avaliação como o acompanhamento, como a constatação da progressão construída por uma a uma delas. Desse modo, o contexto da avaliação é a própria situação de aprendizagem, sem que haja necessidade de um momento específico de avaliação, como o das tradicionais provas ou testes. Nessa perspectiva, as respostas erradas ou certas, a perguntas ou questões específicas do gênero informativo, perdem lugar para as explicações, o processo de elaboração das respostas, contexto em que o nível de compreensão da escrita é que representa o critério mais importante. Assim, errar passa a ser visto como necessário, pois que a compreensão ainda incompleta denota estarem as crianças em nível evolutivo menos adiantado e que deve ser processado para ser transposto, preparando o nível seguinte mais adiantado. Logo, o erro é neces-

sário porque resolvê-lo e superá-lo é parte do processo de construção. É preciso que as crianças empreguem estratégias ou soluções "erradas" (para o adulto) para poderem entender sua inadequação e delas duvidar, no confronto com outras estratégias ou soluções possíveis, que a estimulação hábil do professor as desafia a buscar.

NOTAS FINAIS

Como afirmamos em algum ponto deste artigo, as idéias aqui expressas desenham uma forma de o professor orientar sua intervenção necessária no processo de aprendizagem do ler e do escrever, conforme o quadro teórico adotado. E, vale lembrar, essa forma seria viável à aprendizagem de qualquer outra noção ou conceito, de conteúdos dos vários campos de conhecimento.

Como tal, as idéias expostas são oferecidas à reflexão, à crítica, com o objetivo expresso de estimular a elaboração de problemas e hipóteses de investigação.

Precisamos saber se essa forma de interpretar a aprendizagem da linha piagetiana é cientificamente válida.

Embora a literatura existente já mostre resultados irrefutáveis sobre alguns dos aspectos analisados, no aprendizado de diversos objetos de conhecimento, muito trabalho experimental há ainda por fazer no que concerne a outros tantos aspectos. Sobretudo, faz-se necessário verificar a validade de muitas das idéias apresentadas no próprio processo ocorrente em sala de aula, situação muito diferente do contexto mais controlável de um estudo experimental mais restrito.

Contudo, a decisão de trabalhar, de estudar e de refletir sobre o valor das idéias colocadas supõe, obrigatoriamente, uma reflexão sobre sua fundamentação teórico-epistemológica. Temos que ter clareza quanto à concepção a respeito da origem do conhecimento humano que elas trazem em seu bojo, concepção essa que propõe a construção do conhecimento na interação do sujeito com o objeto.

É por isso, então, que devemos nos fazer as perguntas: o sujeito realmente constrói o conhecimento em interação com o objeto? Em nível científico, essa posição é convincente? Ou, ao contrário, a origem do conhecimento é externa ao sujeito, vem dos objetos, do contexto para o sujeito? Ou, ainda, o conhecimento tem origem inata, está pré-determinado no sujeito? Admitindo qualquer dessas posições epistemológicas (entre outras), estamos sendo coerentes com a posição assumida em nossa ação pedagógica?

É agora, no final deste texto, que lembramos algo, a nosso ver fundamental, sobre a coerência na ação de um profissional da educação.

Referindo-nos especificamente à posição do construtivismo interacionista no processo da alfabetização, insistimos no seguinte ponto: se o professor realmente se convence da fecundidade, do valor científico daquela proposta como base de sua ação, parece-nos ponto-chave a necessidade de mudança da sua atitude diante das realizações de aprendizagem da criança, de suas possibilidades como sujeito da construção do seu conhecimento da leitura e da escrita.

Essa mudança de atitude seria bastante profunda, dado que, na verdade, o professor teria que admitir, que aceitar, até as últimas conseqüências, o fato de que a *criança é ativa* nesse processo; de que ela elabora seu conhecimento próprio do objeto *escrita*, sendo o *real centro* desse processo. Mais ainda, de que das elaborações e concepções infantis é que ele deverá retirar os elementos para organizar sua intervenção amplificadora, necessária aos avanços da criança.

Esse, parece-nos, é o grande desafio que fica ao professor: assumir concretamente e a cada momento que a criança tem condições próprias de ser o sujeito de sua alfabetização, ao mesmo tempo em que deve proporcionar orientação coerente e adequada para que aquelas condições possam realizar-se em sua plenitude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BIDEAUD, J. (1981). Les expériences d'apprentissage de l'inclusion et la théorie opératoire. **Psychologie Française**. Paris, 26 (3-4): 238-58.
2. CAVICCHIA, Durley de C. (1974). **Desenvolvimento, aprendizagem e Interação na teoria de Piaget: o conceito de inclusão de classe**. Araraquara, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", (tese de doutorado).
3. C.R.E.S.A.S. (1987). **On n'apprend pas tout seus**. Paris, ESF.
4. DOISE, W. & MUGNY, G. (1981). **Le développement social de l'intelligence**. Paris, Interéditions.
5. FERREIRO, E. (1985). **Reflexões sobre alfabetização**. S. Paulo, Cortez.
6. FERREIRO, E. (1986). **Alfabetização em processo**. S. Paulo, Cortez.
7. FERREIRO, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. SINCLAIR (dir.) **La production de notations chez le jeune enfant**. Paris, PUF, p. 17-7.
8. FERREIRO, E. & PALACIO, M. G. (comp.). (1984). **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. 3.ª ed. México, Siglo Veintiuno.
9. FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1984). **A psicogênese da língua escrita**. Tr. da 1.ª ed. em espanhol por D. Lichtenstem et al. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
10. INHELDER, B. BOVET, M. & SINCLAIR, H. (1974). **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. Tr. da 1.ª ed. em francês por M.A.R. Cintra e M.Y.R. Cintra, S. Paulo, Saraiva, 1977.
11. MALUF, M.ª R. (1987). **O conceito de alfabetização em sua evolução histórica**. S. Paulo, PUC/SP (mimeo).
12. MARCHAND, H. M. (1986). Apprentissage opératoire dans un milieu socio-culturel sous-privilegié. **Archives de Psychologie**, Genève, 54 (208): 3-26.
13. MARYNIAK, L. et alii (1980). Un apprentissage de structures logiques dans des conditions standardisées. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, (50): 5-10.

14. MORENO, M. & SASTRE, G. (1980). **Aprendizage y desarrollo intelectual**. Barcelona, Gedisa.
15. MORO, M.* L. F. (1987). **Aprendizagem operatória. A interação social da criança**. S. Paulo/Curitiba, Cortez/Scientia et Labor.
16. MORO, M.* L. F. (1988). **A aprendizagem operatória das noções de quantificação da inclusão e da seriação e a iniciação escolar: o papel da integração social da criança**. Relatório preliminar de pesquisa. Curitiba, UFPR.
17. PERRET-CLERMONT, A. N. (1978). **A construção da inteligência pela interação social**. Tr. de E. Godinho. Lisboa, Socicultur.
18. PERRET-CLERMONT, A. N. (1987). Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie (Université de Neuchâtel). **Cahiers de Psychologie**, Neuchâtel, (26): 43-56.
19. PIAGET, J. (1975). **A equilibração das estruturas cognitivas**. Problema central do desenvolvimento. Trad. da 1.ª ed. francesa por M. M. dos Santos Penna. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
20. PIAGET, J. & COEL (1977). **Recherches sur l'abstraction réfléchissante**. Vol. 1 & 2. Paris, PUF.
21. PIAGET, J. & GRECO, P. (1959). **Aprendizagem e conhecimento**. Estudos de epistemologia genética, vol. VII. Tr. da 1.ª ed. francesa pela equipe da Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1974.
22. PIAGET, J. & INHELDER, B. (1968). **La psychologie de l'enfant**. 3.ª ed. Paris, QUF.
23. SKOURAS, E. (1976). Les apprentissages cognitifs chez les enfants de milieux défavorisés: comparaison des effets d'un programme opératoire et d'un programme linguistique. **Enfance**, Paris, (1-2). 133-45.
24. SOARES, M. B. (1985). As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, S. Paulo, (52): 19-24.
25. VINH-BANG (1986). Qu'entend-on par apprentissage opératoire? **Archives de Psychologie**, Genève, 54 (208): 27-37.