

O processo de apropriação de concepções construtivistas em materiais didáticos para alfabetização

(The appropriation process of constructivist conceptions in didactic materials for literacy)

Marilda Pio da Silva¹

¹Universidade de São Paulo

maripios@hotmail.com

Abstract: The 1970s the constructivist conception began to appear in academic articles and also the time the process of democratizing access to education started, what was demonstrated by the fact of lower class students attending school. In the subsequent decades – 80s and 90s – the constructivist ideas were gradually developed in academic discussions on literacy and increased their influence on official proposals for teaching and didactic manuals. The aim of this paper is to present the results of a research which observed the development of constructivist proposals in Brazil, in the discussions on literacy, and their impact and evolution in teaching materials.

Keywords: analysis of discourse; literacy; didactic books; constructivism.

Resumo: A década de 70 do século XX¹ foi o momento em que a concepção construtivista começou a surgir em artigos acadêmicos, no Brasil, e, também, o momento em que ocorreu o processo de democratização do acesso ao ensino, quando os alunos das camadas menos favorecidas da população passaram a frequentar a escola. Nas duas décadas posteriores – 80 e 90 –, as ideias construtivistas foram gradualmente desenvolvidas em discussões acadêmicas sobre alfabetização e ampliaram suas influências sobre propostas oficiais para o ensino e em manuais didáticos. O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de uma pesquisa que observou o desenvolvimento das propostas construtivistas no Brasil, nas discussões sobre alfabetização, e seu impacto e evolução nos materiais pedagógicos.

Palavras-chave: análise do discurso; alfabetização; livros didáticos; construtivismo.

Introdução

Segundo Mortatti (2000), no início da década de 80 começaram a surgir resultados de pesquisas, em programas de pós-graduação ou em órgãos governamentais, referentes aos livros didáticos. Essas pesquisas apontavam, em alguns livros, um caráter ideológico e alguns procedimentos conservadores. Ainda de acordo com a autora, essas denúncias, somadas às novas questões conceituais sobre o processo de ensino e de aprendizagem (o surgimento da concepção construtivista), ocasionaram a criação do Programa Nacional do Livro didático (PNLD),² com a Legislação do Livro Didático, em 1985. A partir de então, os professores passaram a escolher os livros em uma lista pré-determinada na base dessa regulamentação legal.

¹ Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de iniciação científica realizada na Faculdade de Educação da USP nos anos de 2008/2009.

² O primeiro programa sobre livros didáticos surgiu em 1929 com o nome de Instituto Nacional do Livro Didático (INL) e foi sofrendo reformulações até o decreto 9.542, de 19/8/1985, quando passa a se chamar PNLD.

Desde então, o Ministério da Educação (MEC) criou várias comissões para a avaliação dos livros didáticos na busca de uma melhor qualidade. Não obstante, Bittencourt (1993) observa que esse processo, ao longo dos anos, tem sido lento, confrontando, por vezes, interesses editoriais que nada tem a ver com as novas orientações de ensino, visto que o livro se tornou um bem de consumo. As diversas pesquisas sobre o livro no Ensino Fundamental no Brasil, como em outros países, têm mostrado como o livro passou a ser o principal controlador do currículo. Os professores o utilizam como instrumento principal que orienta o conteúdo a ser ministrado, a sequência desses conteúdos, as atividades de aprendizagem e a avaliação.

Um acontecimento histórico importante, que contribuiu para que ocorressem mudanças nesse material, na década de 80, foi quando a população do país uniu-se em busca de um mesmo ideal: a redemocratização do Brasil. Foi naquele período, afirma Mortatti, que os autores de livros didáticos e as editoras passaram a incorporar, nos materiais, o novo “método”: “passam a reorganizar e revitalizar esse instrumento de ensino, conferindo-lhes atualidade, mediante a adequação ao novo discurso e ao clima de democratização” (2000, p. 283).

Em meio às novas exigências, necessárias em uma sociedade democrática, algumas leis foram formuladas em prol da educação e referidas na nova constituição da República de 1988, na reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em que a Lei 5.692/71 foi atualizada na Lei 9.394/96.

Então, de acordo com a LDB/1996 – que determina que o currículo do Ensino Fundamental deve ser formulado de acordo com uma base nacional fixa comum e que deve conter matérias que variam conforme as especificidades de cada região – foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997. Com isso, foi realizada a reforma curricular nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa reforma apontava a necessidade de que os novos livros didáticos correspondessem às exigências atuais, isto é, que fossem adequados para uma educação do século XXI, no qual se privilegia o conhecimento, os valores, as capacidades de resolver problemas – aprender e apreender – e em que se fazem necessários dois elementos essenciais: a alfabetização científica e a tecnológica.

Essas constatações revelam que, na atual perspectiva, o livro didático não pode continuar como única fonte de conhecimentos (por vezes equivocados), transmitidos pelo professor para serem memorizados e repetidos pelos alunos. Nesse sentido, com a análise realizada neste trabalho, temos o objetivo de contribuir para alterar essa realidade. Assim, definidos os objetivos de ensino, o livro didático, longe de ser uma única referência de acesso ao conteúdo disciplinar da escola, tem que ser um recurso de sabedoria, capaz de orientar os processos do desenvolvimento da personalidade das crianças (BITTENCOURT, 1993).

Durante a análise dos dados, indícios foram localizados e hipóteses foram formuladas, partindo do princípio de que os manuais didáticos, *corpus* da pesquisa, constituem-se discursivamente. Sendo assim, a investigação se fundamentou em princípios de análise do discurso de linha francesa (ORLANDI, 2007), uma vez que considera o sujeito e a sua história; considera também os processos e as condições de produção da linguagem com base na relação entre a língua, os sujeitos que falam e os efeitos que produzem seu dizer, ou seja, considera-se a relação existente entre a produção da linguagem e a sua exterioridade.

Direcionando-se por esta perspectiva teórica, buscou-se, então, observar as relações existentes entre os fatos discursivos encontrados nos materiais didáticos e o contexto histórico, ou melhor, as situações políticas, econômicas e sociais dos períodos em que a pesquisa se deteve – décadas de 70, 80 e 90.³ Verificou-se que ocorreram entre esses períodos, nos materiais didáticos, mudanças, a princípio, sutis, e, no avançar das décadas, mudanças bruscas. No entanto, entre os espaços de tempo, houve permanências, semelhanças, diferenças e continuidades.

Foi diante dessas descobertas que a análise da pesquisa encontrou-se com a perspectiva teórica presente nos estudos de Maingueneau (2007) sobre o primado do interdiscurso.

Fundamentação teórica

A pesquisa se fundamentou no pressuposto de que é no interior de um campo discursivo que o discurso se constitui de forma a deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes. Dessa forma, trabalhou-se com a hipótese do primado do interdiscurso.

Maingueneau (2007) afirma que em um discurso, quando é necessário enfrentar a heterogeneidade enunciativa, faz-se necessário diferenciar duas formas, segundo as quais a presença do Outro se constitui: a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva.

Desse modo, a primeira pode ser delimitada através das autocorrekções, das palavras entre aspas e das próprias citações. Porém, a segunda não deixa marcas visíveis, pois as palavras e os enunciados de outros estão tão intimamente ligados aos textos, que não podem ser apreendidos por uma abordagem linguística literal.

Para o autor, o termo denominado *campo discursivo* precisa ser entendido como um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrências delimitadas reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo. Essa concorrência deve ser entendida de maneira mais ampla, pois inclui, também, o confronto aberto quanto à aliança: neutralidade aparente entre os discursos que possuem a mesma função social e divergem sobre o modo pelo qual ela deve ser preenchida. Esse recorte de campos é necessário, porque permite abrir múltiplas redes de trocas.

Para poder avançar na análise é preciso, então, isolar, no campo, espaços discursivos, subconjuntos de formações discursivas, que se julgam relevantes para colocá-los em relação aos propósitos do analista. Assim, reconhecer esse tipo de primado do interdiscurso é incitar a construir um sistema, no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com definição das relações desse discurso com o seu Outro.

As restrições realizadas, para análise da pesquisa, resultaram das hipóteses que foram elaboradas em função dos textos dos autores apresentados neste trabalho, e suas relações com o contexto histórico em que foram produzidos. Essas relações serão observadas no decorrer deste texto em busca de suporte que confirme como se deu o processo de constituição da concepção construtivista no país para o tratamento de questões de alfabetização.

³ Apesar de a pesquisa ter se detido nessas três épocas, neste trabalho trataremos, mais especificamente, da década de setenta, embora, em alguns momentos do texto, tenhamos que mencionar alguns achados dos outros períodos.

É possível afirmar, desde já, que foram encontrados e caracterizados determinados tipos de relação entre discursos.

A metodologia de pesquisa fundamentou-se no paradigma indiciário, que possibilita trabalhar com base em pistas, indícios, e elaborar hipóteses a partir da análise de elementos encontrados em um determinado material (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2001). Assim, foi possível buscar, nos materiais didáticos, dados que indiciam diferentes visões sobre concepções de ensino.

O *corpus* foi constituído de materiais didáticos (livros didáticos e cartilhas) que compõem o acervo do Projeto *Livres*, depositado na biblioteca da Faculdade de Educação da USP.

Foram analisados 79 exemplares, entre livros e cartilhas; foi possível perceber diferentes concepções de ensino para a alfabetização nesses materiais, em todos os períodos em que a pesquisa se deteve (décadas de 70, 80 e 90).

Os pressupostos da concepção construtivista

Maingueneau (2007) anuncia que, para Foucault, o discurso é um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva, a qual é constituída de enunciados limitados em sua quantidade, sendo, por isso, possível definir para eles um conjunto de condições para a sua existência; por isso, propõe Maingueneau, a existência de um sistema de restrições para uma boa formação semântica (formação discursiva), e a constituição de um conjunto de enunciados produzidos de acordo com esse sistema (superfície discursiva). O sistema de restrições semânticas, tal como o concebe o autor, define um conjunto de enunciados gramaticais que fazem com que um enunciado seja parte de um determinado discurso. Foi possível encontrar, nos livros didáticos, alguns dos princípios construtivistas que permitem aos autores se inscreverem nessa posição discursiva, qual seja, a de produtores de manuais didáticos que se filiam, de um modo ou de outro, ao construtivismo.

Com relação à concepção construtivista, Neira (2004) considera que ela se fundamenta nos estudos piagetianos, segundo os quais a realidade deve ser construída pelos sujeitos que, ao agirem sobre os objetos, conhecimentos, descobrem, progressivamente, que as propriedades destes objetos são manifestadas a eles. Isso acontece em decorrência da resistência que esses objetos oferecem à reação desses sujeitos. Ou seja, que nos processos de ensino e de aprendizagem há transformações tanto dos objetos quanto dos sujeitos ao agirem sobre os mesmos. Nesse sentido, enaltece-se a importância da ação do sujeito sobre o objeto, para o conhecimento, pois é a partir dessa atuação que a criança vai estabelecendo as propriedades desses objetos e assim constrói as suas características em sua relação com o mundo.

No que se refere à língua escrita, Emilia Ferreiro, em trabalho conjunto com Ana Teberosky, iniciou estudos partindo das concepções piagetianas. Sua principal obra, *A Psicogênese da Língua Escrita*, foi traduzida no Brasil na década de 80. Então, de forma original, do ponto de vista teórico, o trabalho dessa autora resgata os pressupostos epistemológicos centrais da teoria de Jean Piaget, para aplicá-los à análise do aprendizado da língua escrita.

Dentro do que Maingueneau chama de sistemas de restrições, podemos mencionar os principais pressupostos da concepção construtivista (o aluno é um sujeito ativo na construção

do seu conhecimento; a importância da valorização dos conhecimentos prévios do mesmo e a importância de uma aprendizagem significativa), na alfabetização. Esses pressupostos foram construídos a partir das decorrentes interpretações dos estudos de Emilia Ferreiro, em virtude da nova concepção, apresentada por ela, sobre como ocorre a aprendizagem no indivíduo.

Os estudos de Ferreiro (1986) mostram que as crianças (que participaram da sua pesquisa), ainda muito pequenas, já têm algumas hipóteses sobre a linguagem escrita, ou seja, sobre a representação alfabética da linguagem – o objeto. A partir de então, passou-se a se considerar a valorização dos conhecimentos prévios das crianças, além da sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem.

O ensino significativo seria resultante de uma aprendizagem concebida com base nesses pressupostos (o sujeito ativo na construção de seu conhecimento e a valorização de seus conhecimentos prévios). Pode-se dizer, em virtude dessas revelações, que esses pressupostos fazem parte do sistema de restrições do discurso construtivista, ou melhor, que eles fazem parte, entre outros, das condições necessárias para que um determinado discurso se inscreva nessa formação discursiva. A aquisição desse conjunto de restrições permite que um enunciador se inscreva em uma posição, pois dá a ele uma determinada competência discursiva. Essa competência permite elucidar, um pouco, a relação existente entre a articulação do discurso e a capacidade dos sujeitos de interpretar e produzir enunciados que decorrem de uma dada formação discursiva.

O contexto histórico

A relação entre o discurso e sua exterioridade

A análise dos dados, como já mencionado, foi ao encontro dos estudos de Maingueneau (2007). Como o foco da análise passou a ser o interdiscurso, a unidade de análise não será o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos.⁴ O interdiscurso, afirma o autor, é regido por um sistema de “restrições globais” na medida em que o discurso, fundamentado nesse princípio, não é apreendido privilegiando um ou mais de seus planos, mas, ao contrário, todos os planos são integrados, incluindo-se os recursos de linguagem (temas, vocabulário, títulos, modos de enunciação, etc.), tanto na ordem do enunciado quanto da enunciação.

Maingueneau (2007) anuncia que a passagem de um discurso a outro acompanha uma mudança na estrutura e no funcionamento dos grupos que gerem esses discursos. O autor afirma que essa mudança pode ser, também, analisada através do sistema de restrições do discurso que se conecta com o universo discursivo. Desse modo, ainda de acordo com o autor, evidenciar que a mudança de uma denominação discursiva num campo é acompanhada de uma mudança correlativa nos espaços institucionais, e, além disso, que essa mudança pode ser pensada em termos de uma semântica global, significa que não há transformação gradual dos enunciadores de um discurso em enunciadores de um outro discurso, que passaria por uma série de micro-evoluções; mas, sim, a substituição do conjunto de uma população de enunciadores, de uma rede de difusão de um certo tipo por

⁴ Neste trabalho, mais especificamente, o espaço de troca a ser analisado é o espaço entre o discurso construtivista e o discurso tradicional.

outros. Nesse sentido, observaremos alguns acontecimentos e questões que favoreceram para que houvesse a passagem do discurso tradicional – da década de 70 –, para o discurso construtivista – da década de 90 (quando, nos livros didáticos, os autores se declaram construtivistas).

No decorrer da pesquisa, descobriu-se que a década de 70, em um primeiro momento escolhida, apenas, para se tentar caracterizar os momentos iniciais da constituição da concepção construtivista para o tratamento da alfabetização, foi um período marcante, pois foi a partir daquela época que começaram a se desenvolver os acontecimentos que permitiram, mais tarde, na década de 90, a apropriação da concepção construtivista pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Na década de 70, houve uma mudança brusca, nas estruturas sociais e econômicas, com a democratização do ensino. Essa mudança afetou, sobretudo, a instituição escolar e, por consequência, o ensino.

A democratização do ensino

De acordo com Geraldi (1993), a democratização do ensino, na década de 70, aconteceu sem que houvesse uma boa preparação dos profissionais do ensino e das instituições que iriam receber os novos alunos. Estes, advindos das camadas menos privilegiadas da população, encontraram nos processos de ensino e de aprendizagem muitas dificuldades, que produziram o fracasso escolar de muitas dessas crianças. As dificuldades de aprendizagem dos alunos foram acentuadas, segundo alguns autores, por culpa de um ensino dito “tradicional”. Então, a escola, o ensino e os professores foram considerados corresponsáveis pelo fracasso escolar daqueles alunos.

Outra crítica, direcionada ao ensino, se fez em relação à valorização da norma padrão, ensinada na escola. Essa norma, de certo modo, dificultava, também, a aprendizagem dos alunos, pois estes, advindos de regiões distintas, traziam consigo as marcas do seu contexto social, portanto sua fala – dialeto –, a qual se diferenciava, em muito, daquela ensinada no ambiente escolar (SOARES, 1997).

A educação como finalidade de promoção do desenvolvimento econômico do país

De acordo com Mortatti (2000), a partir do início da década de 1980, a tradição de se usar um método para a alfabetização passou a ser sistematicamente questionada; isso ocorreu em virtude de novas urgências políticas e sociais, as quais trouxeram a necessidade de novas propostas para/na educação. Essas novas urgências políticas e sociais surgiram entre a segunda metade da década de 80 e começo da década de 90, quando os países da América do Sul iniciaram um processo de (re)construção das democracias. Foi naquele momento que também se iniciou o debate sobre os interesses pelos problemas educativos. No período anterior houve pouco crescimento da economia, uma vez que as políticas de ajustes fiscais e a representação política haviam provocado o baixo investimento na educação na região.

Nesse contexto a educação era percebida como um direito e como um meio para alcançar esse direito. Colocada a educação nesse patamar, algumas medidas políticas tiveram que ser formuladas com intuito de melhorar a qualidade do ensino, como a re-laboração na LDB (Lei 9.394/96), em 1996, que elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. Assim, a educação

básica passou a ser concebida como uma pré-condição para cidadania, devendo ser orientada pelos princípios de gestão democrática, do financiamento do ensino público e da valorização profissional dos/as trabalhadores/as compondo, dessa forma, o quadro de uma educação de qualidade (DUTRA, 2003).

Uma mudança política *versus* uma mudança na instituição escolar

Da democratização do ensino ao fracasso escolar, das críticas à forma tradicional de ensino (comparadas às novas ideias advindas da apropriação de outros discursos pedagógicos) às novas políticas – novas leis (Constituição da República em 1988, da re-estruturação da LDB a adoção da concepção construtivista nos Parâmetros Curriculares Brasileiros (PCN) em 1997), confirmam-se as palavras expressas por Mortatti (2000), quando a autora afirma que os sentidos da alfabetização, educação, mudam de acordo com o seu contexto social, pois houve uma mudança no país com reabertura política – fim da ditadura –, com isso, “todos” os cidadãos brasileiros ganharam voz, ou seja, o direito de exercer sua plena cidadania quer seja com o direito ao voto (a partir de então, o povo tinha participação na escolha de seus governantes), ou com as manifestações populares – greves, ou com o direito a liberdade de imprensa. Além disso, os valores sociais e econômicos da educação caracterizada como a condição que determina, entre outros, o maior ou menor acesso a ela, o índice de desenvolvimento humano do país (IDH), foram fatores importantes para valorizando da educação escolar no Brasil. Conclui-se então que, não só, apenas, para atender os direitos da nação, agora livre, faz-se necessário uma reformulação na escola onde o aluno, como “futuro” cidadão, possa se manifestar, ou melhor, ele é um sujeito ativo na construção de seu conhecimento e pode utilizar seus conhecimentos prévios na construção do mesmo. Não obstante, ele precisa ter o direito a se manifestar – falar (pelos indícios, prática não recorrente na escola “tradicional”) –, porque assim, no futuro; terá (graças a sua formação) a condição de exercer sua plena cidadania, agora possível em uma sociedade democrática, por isso a necessidade da construção de uma escola também democrática:

na sociedade democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação. Tal projeto deve resultar do próprio processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais (BRASIL, 1997).

Uma mudança de discurso, uma mudança na instituição escolar, uma mudança dos enunciadores

Os primeiros materiais didáticos foram frutos dos resultados de experiências pessoais bem-sucedidas de seus autores, ou seja, professores formados pelo magistério. Estes, por terem conseguido bons resultados no processo de alfabetização, passaram a divulgar seus “métodos” em materiais destinados para essa finalidade – alfabetizar. De acordo com Cagliari (2007), supunha-se que seu método, fruto daquelas experiências individuais, servia para todo tipo de aluno, em todos os lugares e em todas as situações de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, os discursos presentes, nas primeiras cartilhas, eram enunciados pelos professores com formação no nível de magistério. O discurso construtivista surgiu da academia, dos resultados de pesquisas acadêmicas, portanto divulgados pelos acadêmicos.

Houve então uma mudança de discurso – do tradicional ao construtivista –, uma mudança na estrutura, na instituição, e uma mudança de enunciadores do discurso.

Acredita-se que no desenrolar desses acontecimentos, no espaço interdiscursivo, o discurso construtivista foi se constituindo. Mais precisamente entre as décadas de 70 a 90, uma vez que, nos materiais didáticos, foi possível encontrar indícios dos pressupostos construtivistas, na década de 70, e, entre a década de 80 a 90, os pressupostos construtivistas, sempre em situações de conflito entre o discurso “novo” e o discurso dito “tradicional”, uma vez que em todos os momentos em que foi realizada a análise dos materiais (décadas de 80 e 90) foi possível encontrar diversos livros com concepções de ensino diferentes, assim como visões de ensino distintas dentro de um mesmo material. Por isso, as reflexões foram feitas acerca do que prevalecesse na maioria dos materiais, daquilo que foi fundamental para os objetivos da pesquisa.

Foi somente na década de 90 que a concepção construtivista foi assumida como parâmetro nacional para o ensino. Desse modo, essa concepção foi assumida com a finalidade de “desmetodizar” o ensino e, assim, proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa. Com isso, postulava-se que haveria um melhor aprendizado e, por consequência, o fim do fracasso escolar.

As características dos princípios de análise do discurso de linha francesa, nos quais a pesquisa se fundamentou, concebem a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive. Nesse sentido, o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. A análise do discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada sociedade (ORLANDI, 2007). Daí, a importância de se considerarem os processos de produção da linguagem. Essa consideração deve acontecer pela análise realizada entre a relação estabelecida pela língua, com os sujeitos que a falam e as situações em se produz o seu dizer. Por isso, a necessidade, para a análise do discurso, de encontrar as regularidades da linguagem em sua produção de relacionar a linguagem com a sua exterioridade.

O direcionamento, na análise de dados, pela linha da análise do discurso, permitiu que, ao relacionar o discurso com a sua exterioridade, se encontrasse um conjunto de elementos – condições – que justificava a divulgação da concepção construtivista, na década de 80 e a sua apropriação como parâmetro nacional (PCNs) na década de 90.

A emergência de concepções construtivistas nos discursos sobre alfabetização

Na década de 70, na maioria dos livros, aparecem personagens (figuras, desenhos, com os quais estão enredadas as histórias) –, no início dos livros, das cartilhas, na apresentação e nas páginas seguintes; eles estão presentes, nos textos, em situações e ações variadas, próximas a ações e situações humanas infantis. No decorrer da trajetória do aparecimento

do construtivismo, nos materiais, o uso de personagens terá um papel fundamental na constituição da concepção construtivista.⁵

Nos materiais da década de 70, as ações desses personagens são compatíveis com as que a maioria das crianças faz dentro de um contexto sociocultural, como a escola e a família. Essas constatações permitem fazer uma análise em documento oficial, como o Parecer 853/71, que expõe detalhadamente os pressupostos nos quais deveriam se assentar as organizações curriculares. Essa análise é possível, porque, em Vasconcelos (1996), encontra-se a afirmação de que a teoria psicogenética de Jean Piaget, pela qual se construiu a concepção construtivista, se encontrava em documentos oficiais já na década de 70, como no parecer há pouco citado. A partir dessa afirmação procurou-se encontrar indícios que evidenciassem a presença de elementos construtivistas nos livros didáticos. Os autores desses livros, na década de 70, tinham como preocupação que a aprendizagem, na alfabetização, fosse contextualizada; para tanto, serviram-se da utilização de personagens, os quais viviam nas páginas dos livros ações compatíveis com as de uma criança. Essas ações ocorriam em ambientes bem definidos: na escola, na família e com os amigos. Assim, enfatiza-se a importância do ambiente cultural de cada personagem, e, por consequência, de cada criança, pois esta, segundo os autores, iria se identificar com aqueles personagens.

Em estudo realizado por Correia (2003), a mente humana é designada como sendo um conceito principal que sofre interinfluências do meio social; a autora revela que essa designação é postulada, porque a cultura tem um papel central na constituição e funcionamento da mente humana.

A relevância dos apontamentos dessa autora, para análise da pesquisa, está na sua referência aos estudos de Jerome Bruner,⁶ que aponta a importância da cultura como fornecedora de símbolos para os seres humanos. Este afirma que as pessoas se constituem com a soma dos resultados do processo de construção de significados que são realizados com o auxílio da cultura. Os estudos desse autor apresentam uma semelhança com conceitos de Jean Piaget, que formulou concepções denominadas construtivistas. Essa semelhança se dá com a consideração da maturação e da interação do sujeito no centro do processo de desenvolvimento – formação da pessoa –, ou seja, a acentuação do caráter contextual dos fatos psicológicos. Para Bruner, o desenvolvimento cognitivo será tanto mais rápido quando maior for o acesso da pessoa ao meio cultural rico e estimulante. Nesse ambiente, a linguagem tem um papel amplificador das competências cognitivas da criança, pois a ajuda a ter uma maior interação com o meio social.

Os estudos de Bruner podem, também, ter influenciado nos modos da formulação da concepção de ensino que aparece nos livros didáticos na década de 70. Esses estudos iriam ao encontro de uma concepção de ensino que almejasse destacar a importância do ambiente cultural no processo de ensino e aprendizagem. Postula-se, então, que essa concepção almejada foi construída com entrelaçamento dos conceitos contextualização/significado à utilização de personagens inspirados na realidade da vida infantil. Desse modo, o ensino projetado seria realizado dentro de um processo de contextualização, valorizando, assim, a importância da vida socializada, imersa dentro de uma cultura, a qual daria subsídios

⁵ Essa questão será elucidada no decorrer do texto.

⁶ A importância da referência a esse autor está no fato de que seus estudos são apontados nos Guias Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, de 1975. Essa proposta curricular foi revisada segundo as indicações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971.

simbólicos importantes para a formação de um indivíduo, como aponta Bruner. Como Piaget,⁷ Jerome Bruner também procurou tipificar o desenvolvimento cognitivo em etapas: de que a criança para definir coisas tem que apontar as propriedades definidoras de suas ideias, do que é representação; do que significa transladar a experiência anterior em um modelo de mundo.

Na década de 70, nos materiais didáticos, os personagens – desenhos – frequentam ambientes diversos: na escola ou no espaço familiar. Nesses espaços, a criança se desenvolve: aprende, descobre e brinca (ela participa de muitas aventuras) e o ambiente tem um papel fundamental para que esses movimentos aconteçam. Acredita-se que esse recurso seja já um indício do surgimento da concepção construtivista, ou seja, da preocupação dos autores com um ensino que procure promover o desenvolvimento das crianças – que elas avancem de uma fase a outra. Pois, como foi aqui mencionado, o trabalho de Bruner é muito semelhante, em alguns aspectos, ao trabalho de Piaget, já que ambos mencionam que a criança passa por fases durante o seu desenvolvimento. Na década de 70, o espaço onde a criança transita é visto como essencial para o seu desenvolvimento. Desse modo, verifica-se que houve uma certa apropriação dos estudos de Bruner, com relação ao pressuposto da importância da cultura e às fases de desenvolvimento da criança.

Apesar das constatações, há pouco mencionadas, da presença de alguns indícios de concepções construtivistas, com relação à escrita, as atividades, em geral, constituem cópias de palavras já escritas ou de exercícios para completar as letras que faltam a elas. Nesse momento, o ensino da escrita era concebido como treino e memorização, pois os materiais datados da década de 70 se subdividem em duas vertentes de ensino: cartilhas para ensino de escrita e leitura, e cartilhas apenas para leitura. As primeiras estão baseadas no ensino com o método sintético (silabação, fônico e de soletração). Nos materiais analisados, estavam presentes, apenas, os métodos da soletração e de silabação:⁸ no primeiro, parte-se do nome das letras; e, no segundo, da emissão dos nomes das sílabas. Em ambos os métodos, há uma hierarquia estabelecida no ensino: num primeiro momento se apresentam as vogais; em seguida, as outras letras do alfabeto; dessa apresentação, ensinam-se as sílabas, e, destas, as frases. No ensino por silabação, segue-se o mesmo caminho, porém parte-se das sílabas, que são ensinadas de página em página, assim como a sua família (família silábica). Desse modo, estabelece-se uma ordem de dificuldades no ensino.

Com relação ao segundo modelo de livros – de leitura –, estes possuem textos com palavras repetidas para que assim a criança memorize tais palavras, e são baseados no método analítico: o ensino se inicia da parte para o todo, para num segundo momento proceder a uma análise de suas partes. Um ponto que chama a atenção, nesses materiais, é que todos os livros, neste momento histórico, têm em comum a presença de personagens.

O fato de que, na metade da década de 70, começaram a surgir indícios da concepção construtivista mostra que outras concepções foram surgindo, mostra que novas ideias estavam circulando entre um discurso e outro. Essas ideias, como a de Bruner, foram consolidadas na década de 90. Isso significa, em termos de gênese, que esses discursos

⁷ Segundo Piaget, os indivíduos passam por quatro estágios de desenvolvimento cognitivo: sensorio-motor (de 0 a 2 anos); o pré-operatório (de 2 a 7 anos); operações concretas (de 7 a 11 anos) e operatório formal (dos 12 em diante).

⁸ Embora houvesse uma preocupação em se enfatizar o som das letras, que é característica do método fônico (nesse método, parte-se dos sons correspondentes às letras).

não se constituíram de forma independente uns dos outros, para que, em um segundo momento, fossem estabelecidas relações entre eles, mas que as suas constituições se deram de forma regulada no interior de um interdiscurso.

A análise dos materiais revelou a trajetória da noção de construtivismo, elaborada progressivamente, desde a década de 70, com base no uso de personagens que viviam ações dentro de contextos sociais compatíveis com os de uma criança. Esses personagens têm nomes, amigos, vão à escola, brincam e fazem travessuras. Na apropriação da concepção construtivista por livros didáticos, na década de 90, os alunos se tornam personagens, pois é a sua realidade que é requerida nas atividades de escrita. Assim, o construtivismo se constitui na relação significado/contexto social, segundo a qual o primeiro é conquistado com a evocação do segundo e vice-versa.

A concepção construtivista

A partir de 1995, é possível encontrar uma grande mudança nos materiais didáticos, mudança que, nos livros das décadas de 80 e início de 90, aparece ainda de forma tímida. Somente a partir de meados da década de 90, e de forma progressiva, começam a alterar-se, nos livros, as concepções de ensino, de escrita e, principalmente, de sujeito, o qual participa de forma ativa no processo de aprendizado. Isso acontece através do imbricamento da noção de significado e contexto social. Esse imbricamento faz do aluno o personagem principal nas atividades de escrita, porque sua vida é requerida pelos livros de alfabetização.

Nos materiais do final da década de 90, nas atividades de escrita, o aluno pode escrever livremente e assim elaborar hipóteses de escritas. Estas são enfatizadas pelos autores dos livros, pois afirmam que os professores devem deixar a criança escrever livremente. Acrescenta-se ainda que, em outras atividades, os alunos fazem pesquisas sobre a sua vida: sobre quando nasceu, sobre sua família, sobre origem do seu nome, sobre amigos e sobre situações vivenciadas na sala de aula.

Nesse sentido, na década de 90, é a vida do aluno que vai parar nas páginas dos livros didáticos, que outrora pertenciam aos personagens na década de 70. Assim, a concepção construtivista foi se constituindo com a intervenção de diferentes discursos sobre como deveria se proceder no processo ensino e aprendizagem.⁹ Na década de 90, esses discursos aparecem imbricados na concepção construtivista, quando o aluno é o personagem central nas atividades de escritas. Em muitos livros, a partir dos textos, é proposta à criança que formule sentidos ou partes diferentes daqueles presentes nos textos, além de se perguntar a opinião dos alunos sobre determinado fato. As atividades são relacionadas a acontecimentos reais, embora apareçam contos e histórias tradicionais, de diferentes gêneros textuais.

⁹ Os discursos aqui mencionados são: na década de 70, o discurso de Bruner que foi fundamental para constituição dos personagens, os quais estavam sempre imersos em sua cultura social (neste caso, na escola e na família), onde se mostrava a importância, para o desenvolvimento, de frequentar esses espaços; na década de 80, o discurso bakhtiniano (de forma indireta, ovacionado nas vozes dos acadêmicos), e o discurso vigostikiniano, trouxeram uma mudança significativa para o ensino: a importância do outro nesse processo. Desses discursos, o primeiro, contribuiu para que mudasse a concepção de linguagem e por consequência de texto, o que proporcionou, naquele momento, uma reestruturação nas atividades de escritas e nos textos dos materiais didáticos; o segundo alertou para a importância da aprendizagem mútua – da interação –, importante em um ambiente rico em diversidade humana como a escola; na década de 90, os estudos sobre letramento contribuíram para que novos gêneros textuais aparecessem nos livros.

No entanto, em alguns livros, nos quais os elementos da concepção construtivista são mais perceptíveis, apesar de se trabalhar dentro dos princípios descritos com base no significado e na contextualização, percebe-se que há uma certa sistematização do ensino, porque, apesar de se trabalhar com escritas contextualizadas (com nomes e fatos ligados à realidade do aluno), estas são apresentadas estabelecendo-se uma ordem: são ensinados os nomes, mas a partir deles estabelecem uma sequência no ensino das letras, das quais se escrevem as palavras.

De acordo com Maingueneau (2007), quando se considera o espaço discursivo como uma rede de interação semântica, esse espaço define um processo de interincompreensão generalizada, sendo que essa é a condição própria para que ocorram as diversas possibilidades enunciativas: “por elas, não há dissociação entre o fato de enunciar em conformidade com as regras de sua própria formação discursiva e de “não compreender” o sentido dos enunciados do Outro: são duas facetas do mesmo fenômeno. No modelo, isso se manifesta no fato de que cada discurso é delimitado por uma grade semântica que, em um mesmo movimento, funda o desentendimento recíproco (MAINGUENEAU, 2007, p. 103).

O ensino, quando realizado da forma como aparecem em alguns materiais, quando se parte do ensino das letras, das sílabas, das palavras, das frases ao texto, destoa, totalmente, dos princípios construtivistas, o qual intitula essa forma de ensinar como fragmentada. A argumentação realizada, por alguns autores, seria de que um ensino realizado daquele modo distancia-se da verdadeira forma de como se processa a aquisição da linguagem.

Que escrita é essa que a criança aprende na escola que faz com que ela “regreda” quando escreve ou pensa? O que comprova que a escola ensina as crianças a repetirem e reproduzirem palavras e não frases feitas. A escola ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças, no ano escolar da alfabetização: o “fluir do significado”, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura. (SMOLKA, 1999, p. 69)

Além disso, na década de 90, em muitos materiais, apesar de os autores se declararem construtivistas, aparecem, ainda, as famílias silábicas, sem que elas tenham a mesma ligação com textos apresentados, como acontecia nos materiais da década de 70.

Maingueneau revela, ainda, que cada discurso possui um conjunto de semas que se repartem em dois registros: os positivos (que são os reivindicados pelo discurso) e os negativos (rejeitados pelo mesmo), e que, em cada posição discursiva, um dispositivo se associa fazendo com que os enunciados de seu Outro sejam interpretados, traduzidos nas categorias de registros negativos de seu próprio sistema. Porém, esses enunciados só podem ser entendidos no interior do fechamento semântico do intérprete. Então, para constituir e preservar a sua identidade, no espaço discursivo, o discurso agente constrói um simulacro do seu Outro:

Na concepção tradicional de aprendizagem, não se apresenta a escrita como objeto sobre qual se pode atuar, um objeto que é possível modificar para tratar de compreendê-lo, e sim como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente (sonorizado fielmente e copiado com igual fidelidade). (FERREIRO, 2007, p. 70)

Dentre os pressupostos da concepção construtivista, estão as afirmações de que o aluno é um sujeito ativo na construção de seu conhecimento e, que mesmo antes de entrar na escola, possui alguns conhecimentos prévios sobre a língua escrita. Assim, ele precisa

ter a possibilidade de refletir sobre as suas hipóteses, ou seja, durante o processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos prévios das crianças, como um sujeito ativo, devem ser valorizados. Desse modo, as características do ensino tradicional, citadas no trecho acima, são tomadas como totalmente opostas a um ensino construtivista. Percebe-se que essas características fazem parte dos semas negativos (rejeitados por esse discurso): o discurso construtivista traduz o seu Outro de acordo com aspectos negativos de seu próprio sistema.

Considerações finais

No período em que a pesquisa se deteve—décadas de 70, 80 e 90—, foram encontrados, nas duas primeiras décadas, indícios da concepção construtivista; na década de 90, constata-se a consolidação dessa concepção em suas relações com o processo de alfabetização. Nesse último período, os autores de livros didáticos já se declaram construtivistas.

Descobriu-se, no andamento da pesquisa, que outros discursos participaram do processo de constituição das relações entre construtivismo e ensino da escrita. Desse modo, aos princípios construtivistas tais como foram formulados por Piaget, na década de 20, e, mais tarde, na década de 60, por Emilia Ferreiro, com relação à língua escrita, foram atribuídos outros sentidos, em consequência de sua relação com outros discursos. Estes se mostraram necessários para que houvesse uma intermediação entre propostas tradicionais e a proposta construtivista. Assim, o construtivismo apareceu, em meados da década de 90, com o aluno enquanto personagem: com a sua vida requerida nas atividades de escrita, com a sua voz, nas respostas das mesmas atividades. Essas mudanças, somadas às outras concepções veiculadas em outros discursos, fizeram com que, naquele período, as atividades de ensino fossem contextualizadas, ou seja, fez com que os conteúdos estivessem relacionados ao contexto individual de cada aluno. Com isso, pode-se (se houver um trabalho com as respostas das atividades) proporcionar um ambiente rico de trocas de experiências e de culturas entre diferentes alunos.

A análise dos dados apresentou questões novas e velhas, como a importância do contexto histórico – sobre o fato de o homem ser um ser social – e a importância das mudanças, das reestruturações, que as instituições e a sociedade sofrem em virtude das apropriações de novos valores ou novas ideias. Essas questões são essenciais para/na educação, para se entender que o conhecimento também se reconstrói; portanto, ressaltam a relevância da reflexão contínua sobre o mesmo, ou seja, que ele não pode ser apresentado como definido e absoluto, mas sim como uma herança que está sempre em construção e reconstrução. Nesse caso, a análise discursiva é um componente fundamental para se perceber esse movimento.

Houve, no decorrer das décadas, mudanças significativas nos materiais didáticos; essas mudanças foram necessárias à medida que se percebia que as atividades de ensino não mais atendiam às necessidades de aprendizagem dos alunos. Essas necessidades podem surgir em qualquer momento, quando se trata de aprendizagem, visto que também estamos em processo de constituição, ou seja, que em nossas vidas, assim como na vida dos alunos, acontecem fatos esperados e inesperados, que influem em nosso aprendizado – na nossa percepção ou na nossa receptividade; portanto, nesse momento, é necessária a mudança de procedimentos, em se tratando do ensino.

Nesse sentido, a concepção construtivista apresentava um conjunto de elementos (em seu sistema de restrições semânticas) que fazia com que ela fosse “perfeita” para o momento em que foi adotada pelos documentos oficiais e inserida nas escolas. Outro fator importante que merece ser destacado é que muitos profissionais – professores – começaram, desde sua divulgação, década 80, a introduzir, na sua prática de ensino, os pressupostos da concepção construtivista. Estes foram apropriados, pelos professores, de diferentes modos, isto é, ocorreram diferentes apropriações, realizadas em épocas distintas, da proposta construtivista Ferreiro (2007). Com isso, ocorreram distorções e equívocos em sua apropriação; esse acontecimento mostra que é preciso ressaltar a importância do movimento de releitura dos fatos e de propor que o mesmo seja feito nas pesquisas, nos livros e nas práticas de sala de aula.

A pesquisa científica é fundamental para se entender os processos de mudanças, permanências e continuidades, para poder entender as dificuldades e, assim, encontrar soluções que permitem avanços em determinadas situações, como no ensino. A educação, por ser um direito, sancionado por lei, que deve ser garantido por todos (sociedade, família e autoridades), e não apenas pela escola, acaba sendo utilizada, às vezes, como um discurso para atender a finalidades individuais ou finalidades de apenas um determinado grupo de pessoas. Não obstante, há necessidade de um entendimento sobre as verdadeiras intenções desses discursos. Assim, como dos discursos resultantes de pesquisas científicas, que devem ser divulgadas sempre com o mesmo intuito de reflexão sobre o objeto que se pesquisou, para que elas venham com a finalidade de somar e proporcionar melhorias para o ensino; porém, isso apenas acontecerá se houver, sempre, o processo de releitura, que deve ser contínuo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. BERNADETE M.; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. *Cenas de Aquisição da Escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado em História da Educação) Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da educação Fundamental, *Parâmetros Nacionais Curriculares*. Brasília, 1997.
- CAGLIARI, Carlos Luiz. Alfabetização - o duelo dos métodos. In: SILVA, Theodoro Ezequiel (Org.). *Alfabetização no Brasil*. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2007. p 51-72.
- CORREIA, Mônica. F. B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. *Estudos de Psicologia*. Natal, v. 8, n. 3, p. 505-513, 2003.
- DUTRA. Juçara Vieira. *Identidade Expropriada (O retrato do educador brasileiro)*. Brasília: CNTE, 2003.
- FERREIRO, Emilia. *Psicogênese da Língua Escrita*. São Paulo: Artes Médicas, 1986.
- _____. *Com todas as Letras*. São Paulo: Cortez, 2007.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

- MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos Discursos*. Curitiba, PR: Criar, 2007
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da Alfabetização*. São Paulo: Unesp, 2000.
- NEIRA, Marcus Garcia. *Por dentro da sala de aula*. São Paulo: Phorte, 2004.
- ORLANDI, Eni. P. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Campinas – São Paulo: Pontes 2007.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo/SP: Cortez; Campinas/SP: Unicamp, 1999.
- SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1997.
- VASCONCELOS, Celso. *A construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad (Centro de pesquisa, formação e assessoria pedagógica), 1996.