



1290003195



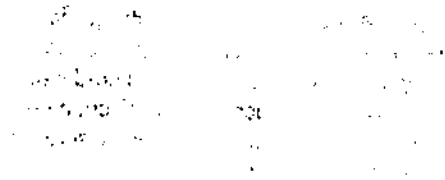
FE

TCC/UNICAMP Sa59I

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

Juliana Duarte Felix dos Santos



11921FE002

Impacto das críticas nas concepções de professoras
construtivistas

Campinas
2006

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

Juliana Duarte Felix dos Santos

Impacto das críticas nas concepções de professoras
construtivistas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia- Programa de
Formação de Professores em Exercício da
Faculdade de Educação, da Universidade
Estadual de Campinas, como pré-requisito
para conclusão da Licenciatura em Pedagogia,
sob a orientação do Profº. Dr. Sérgio Antônio
da Silva Leite.

Campinas

2006



1290003195



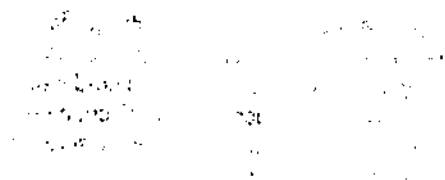
FE

TCC/UNICAMP Sa59I

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

Juliana Duarte Felix dos Santos



11921FE002

Impacto das críticas nas concepções de professoras
construtivistas

Campinas
2006

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

Juliana Duarte Felix dos Santos

Impacto das críticas nas concepções de professoras
construtivistas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia- Programa de
Formação de Professores em Exercício da
Faculdade de Educação, da Universidade
Estadual de Campinas, como pré-requisito
para conclusão da Licenciatura em Pedagogia,
sob a orientação do Profº. Dr. Sérgio Antônio
da Silva Leite.

Campinas

2006

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	TCC UNICAMP
	Sa59i
V:	EX
TOMBO:	3185
PROC:	145104
C:	D: X
PREÇO:	
DATA:	28.03.07
Nº CPD:	11062-38

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Santos, Juliana Duarte Félix dos.
Sa59i Impacto das críticas nas concepções de professoras construtivistas /
Juliana Duarte Félix dos Santos. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientadores : Sérgio Antônio da Silva Leite.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Construtivismo (Educação). 2. Professores - Formação. I. Leite, Sérgio
da Silva Leite. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

07-053-BFE

Agradecimentos

A minha família, que mesmo distante, se fez presente em toda minha caminhada, às amigas Girlaine (Gi) e Neila (Neilinha) por aguentarem na boa minhas crises de existência e as de risos também. Christinne e Rosana (a famosa ABREU), que me ajudaram pacas nesse The End e a PACIÊNCIA, invejável até mesmo para JÓ, do professor e meu orientador Sérgio Leite...valeu professor!!! Valeu turma do curso 59 do ano de 2003!!!

Sumário

I – Introdução	4
II – Referencial teórico: O CONSTRUTIVISMO - teoria e críticas	7
III – Método	15
IV – Análise de dados e resultados	18
V – Discussão	30
VI – Conclusão	35
VII – Bibliografia	36
VIII – Anexos	

I - Introdução

O Construtivismo, baseado na teoria de Piaget, passa por transformações mas, a partir da década de 80, fornece as bases teóricas para a pré-escola, sendo identificado como uma proposta de alfabetização, chamada equivocadamente de “Método Emília Ferreiro”.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), utilizaram a base teórica de Piaget no estudo da aquisição da língua escrita pela criança, a partir de sua atividade como sujeito em interação com o objeto do conhecimento. Foram realizadas pesquisas experimentais, usando o método clínico de Piaget, para concluir sobre a psicogênese da língua escrita, identificando os processos e as formas pelas quais as crianças aprendem a ler e escrever.

Para Ferreiro (1985), a escrita não deve ser entendida como marcas gráficas, mas, como a representação da língua, com a interpretação das marcas gráficas; e, portanto o processo de leitura-escrita compreende as condições de produção, a intenção do produtor, o processo de produção, o produto e a interpretação do produto pelo produtor.

Essa construção do conhecimento da escrita, pela criança, implica em hipóteses que elabora sobre quantidade de caracteres que são necessários para se escrever, ou variedade de caracteres necessários e como combinar esses elementos. Em pesquisas realizadas em vários países, com língua alfabética, constatou-se que várias crianças acreditavam que, para escrever uma palavra, precisavam usar no mínimo 3 caracteres. Outra hipótese elaborada pelas crianças é que para escrever uma palavra, os caracteres devem ser variados. Palavras que nos parecem fáceis, com letras repetidas, não constam das hipóteses infantis. Por exemplo: bebe, papa, etc. Ferreiro coloca que as hipóteses das crianças aparecem sempre numa certa ordem, organizadas por ela em níveis:

NÍVEL I – Nível pré-silábico 1- A escrita é entendida como um conjunto de formas arbitrárias e lineares; 2- aparecem as condições de interpretabilidade: condição quantitativa (número de letras) e condição qualitativa (variedade de letras); 3- a criança considera que significados diferentes devem ter seqüências diferentes.

NÍVEL II – Nível silábico – aparece a fonetização da escrita, quando relaciona os sinais com os sons convencionais. É a descoberta de que a quantidade de letras com que se deve escrever uma palavra tem correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão da fala. Em geral, as crianças fazem a correspondência: uma letra para cada emissão

sonora quando pronunciam a palavra. Nesse caso, a letra pode ser associada ao som que representa ou não.

Exemplo: a palavra FORMIGA pode ser representada:

L	C	E	OU	O	I	A
FOR	MI	GA		FOR	MI	GA

NÍVEL III – Nível silábico-alfabético - gradativamente a criança deixa a hipótese silábica e começa a compreender o sistema silábico. Percebe a necessidade de uma correspondência entre o fonema e as letras utilizadas para representá-lo. Neste nível pode representar a correspondência som/grafia de duas formas: ora silábica (de que para se escrever uma sílaba é necessário apenas uma letra), ora alfabética (analisando todos os fonemas da sílaba).

Logo, a escrita da palavra FORMIGA, nesse caso, poderia aparecer:

alfabética	silábica	ou	alfabética	alfabética	silábica
FO	MA		FO	MI	A
FOR	MIGA		FOR	MI	GA

NÍVEL IV – Nível alfabético – caracteriza-se pela capacidade da criança de identificar a correspondência entre fonemas e grafias. Já existe a compreensão da escrita alfabética, em que todos os fonemas devem ser representados. A percepção se aprimora e é possível para criança, compreender que uma sílaba pode ter uma, duas ou mais letras. Porém, a criança ainda apresenta dúvidas ortográficas.

A importância das “fases” é denotar que a aquisição da língua escrita implica no desenvolvimento de um processo e não na sequência linear de etapas que se seguem umas às outras. Ferreiro ainda incorpora a seu estudo a noção do *erro construtivo*. Esta noção decorre do fato que o processo de aquisição do conhecimento não é um processo linear, juntando um conhecimento sobre o outro, mas sim, envolve grandes reestruturações; esclarece que o *erro construtivo* dever ser compreendido por educadores porque ele conduz a um conflito cognitivo e permite o progresso do conhecimento.

Desde a década de 90, quando o Construtivismo adentrou claramente às escolas brasileiras, por meio dos estudos de Emília Ferreira, muitas críticas vêm sendo feitas a essa Teoria. Críticas apoiadas em experiências e análises que demonstram problemas com a compreensão da teoria, principalmente no âmbito da educação pública institucionalizada.

No entanto, apesar das críticas, muitos professores e pedagogos adotaram o construtivismo como base para docência. Alguns com bastante conhecimento, outros com uma vaga idéia sobre o que é. Independente desse conhecimento, muitos deles assumiram uma postura construtivista em sala e fizeram a diferença nas escolas em que atuaram. No entanto, após anos, cada vez mais, as críticas a respeito do construtivismo vêm aumentando. Mas, como esses professores estão reagindo diante dessas críticas? Será que suas posturas têm mudado? Será que continuam os mesmos em sala?

Neste trabalho, apresentamos um estudo sobre como alguns professores construtivistas vêm observando as críticas feitas ao construtivismo e se têm, em função delas, alterado suas idéias e posturas em sala de aula.

II - O CONSTRUTIVISMO: teoria e críticas

Teoria do desenvolvimento cognitivo humano, o Construtivismo é um longo estudo iniciado e desenvolvido pelo suíço Jean Piaget. “O construtivismo de Piaget... apresenta-se suficientemente bem estudado e bem caracterizado”. Esta afirmação de Leite (1991, p.29) está fundamentada no grande número de obras que Jean Piaget publicou sobre seus estudos a respeito de equilíbrio, que é um dos conceitos fundamentais no construtivismo piagetiano. Este teve “sua explicação relativamente tardia, devido ao fato de que era necessário determinar e caracterizar previamente as estruturas cognitivas, para depois se deterem nos mecanismos que permitem a passagem de um estágio a outro” (LEITE, 1991, p.28). No construtivismo piagetiano, pode-se identificar três conceitos fundamentais: *estágio, estrutura cognitiva e equilíbrio*.

Ao longo de suas pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo humano, Piaget pôde perceber peculiaridades na maneira de agir em determinadas faixas etárias e determinou essas maneiras de pensar e agir como estágio ou período. Assim, afirma que o desenvolvimento cognitivo é uma sucessão de estágios que formam estruturas. As estruturas correspondem à maneira como cada indivíduo percebe o meio desde a infância, no contato com objetos e com diferentes pessoas. As estruturas não são uma soma de informações, mas sim um processamento das informações de acordo com as estruturas que o sujeito já possui, constituídas ao longo dos estágios através de experiências vivenciadas. O “processo de organização das estruturas cognitivas num sistema coerente, interdependente, que possibilita ao indivíduo um tipo ou outro de adaptação à realidade (RAPPAPORT, 1981, p.62), denomina-se equilíbrio. Essa adaptação se faz necessária quando o sujeito é posto em uma determinada situação para qual não possui estrutura pronta; assim, será necessário a ele construir, a partir de seus conhecimentos, uma nova estrutura buscando o equilíbrio. Ou seja, “o desenvolvimento consiste numa passagem constante de um estado de desequilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (RAPPAPORT, 1981, p.63)

Sob a teoria Construtivista piagetiana, muitos autores passaram a pesquisar. É o caso de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Quando ambas, baseadas no construtivismo piagetiano, desenvolvem o estudo sobre os níveis de desenvolvimento da escrita da criança, relacionando ao seu nível de desenvolvimento cognitivo, elas abrem uma imensa porta para a entrada dessa teoria Construtivista na área educacional; como se fosse um elo entre teoria e prática. Elas trazem um conhecimento para a Educação, propiciando uma nova visão das trilhas

por onde a criança passa até chegar a uma escrita formal. Essas pesquisas acabam questionando o processo de alfabetização, já que, a partir desses estudos, percebe-se a criança como sujeito no processo de aquisição de conhecimento, não mais como um ser pronto a receber o conhecimento que será transmitido pelo professor e apenas assimilado por um sujeito passivo, que não constrói e não pensa nada a respeito da escrita e da leitura.

No Brasil, sob a lei 5692, de 11 de agosto de 1971, a educação tinha acabado de ser reformulada com novos objetivos, novas estruturas e conteúdos, passando o 1º grau a destinar-se a uma educação geral. É nessa escola de cara nova que, em meados dos anos 80, a teoria Construtivista começa a ganhar espaço.

Diante do predomínio de uma pedagogia dos conteúdos no Brasil, a teoria Construtivista começa a ser popularizada entre os estudiosos da Educação, em meados de 80. Com uma visão bem diferente da que se tinha, o aluno, nessa teoria, é considerado como participante importante no processo de aprendizagem. O professor, por sua vez, já não detém mais todo o conhecimento, mas sim interage com o aluno, ciente de que o aluno também já tem conhecimentos prévios que devem ser respeitados. Palavras como facilitador e sujeito ativo, muitas vezes esvaziadas de sentido, já que não trazem em si a clareza desses papéis, começam a fazer parte do vocabulário da Educação e essas idéias vão, aos poucos, chegando às salas de aula. Chegam às salas disseminadas por um Estado neoliberal, que está desacreditado na área educacional, por uma crise que se caracterizou pelo “fracasso escolar”, regida por repetências, evasão e abandono da escola por parte dos alunos. Fazia-se necessário um novo discurso, uma mudança e o Construtivismo, com o seu discurso libertador e democrático (Silva, 1993 p. 6), aliado aos estudos de Ferreiro, trazia em si essas novas idéias de ensino/aprendizagem, centradas em um novo foco: o aluno. O aluno participante, vivo, com opiniões e construções relevantes nesse processo legitimado pela ciência. No entanto, a maneira como essas idéias chegam aos professores, através de apostilas dadas pelas Secretarias de Educação e Delegacias de Ensino, mostram um método de aplicação, que obviamente, pouco tem a ver com a teoria, que se voltava à questão de “como se aprende” e não de “como se ensina” (ROSA, 2002). Talvez, por isso, a Teoria é inicialmente rejeitada pelos professores. Aparentemente eram idéias absurdas que não funcionariam.

Mesmo assim, com tantas distorções entre a concepção que se tinha e o material que chegava aos professores, aos poucos o Construtivismo é inserido no ensino de 1º grau,

principalmente séries iniciais, com uma promessa de mudança - a própria “Porta da Esperança”¹ da Educação brasileira. Entre os professores, o que se entende por Construtivismo é que ele é o oposto da pedagogia que se tinha, tomada como tradicional: “desprovidos de condições concretas para o estudo, o aprofundamento e a reflexão que a complexidade dessas questões (refere-se aos problemas em sala) exigem, acaba assimilando que o critério de validade do novo é ser contrário à forma anterior” (Klein, 1997, p.30)

Baseando-se na nova visão construtivista de ensino, a educação tradicional passa a ser vista como algo que deveria ser abolida da escola, porque simplesmente não atendia mais a nova idéia de ensino, em que o aluno e sua realidade passam a ser o ponto de partida para a sua aprendizagem. A escola tradicional começa a ser vista como algo horrível e chato, onde só se decora e se aprendem coisas que não têm nada a ver com os alunos e que, portanto, necessita de uma mudança, uma verdadeira revolução: o Construtivismo.

Exatamente por isso, o Construtivismo, mesmo sem ser entendido, é posto em prática:

“Parte da predominância atual do construtivismo deve-se, precisamente, à sua dupla promessa. De um lado, ele aparece como uma teoria educacional progressista, satisfazendo, portanto, aqueles critérios políticos exigidos por pessoas que, em geral, se classificam como de “esquerda”. De outro, o construtivismo fornece uma direção relativamente clara para a prática pedagógica, além de ter como base uma teoria de aprendizagem e do desenvolvimento humano com forte prestígio científico.” (Silva, 1993, p. 4)

Mas, como se pratica algo que se desconhece? Exatamente por desconhecer a teoria proposta, o que se vê são profissionais confusos, desapropriados de suas funções em sala, baseando-se, muitas vezes, em experiências que funcionaram com outros professores para trabalharem com seus alunos, gerando com essa prática a idéia de um profissional “preguiçoso” que quer receitas prontas.

Como aponta Klein (1997):

“não percebem, alguns arautos de boas novas, que, quando o professor ainda está “pedindo receita” é porque, no mínimo, não compreendeu satisfatoriamente o conteúdo da nova proposta. A “criação” de qualquer novo procedimento pedagógico, para ser conseqüente, só se poderá dar a luz de uma razoável compreensão do que esta sendo proposto”. (p.31).

¹ programa televisivo da década de 80 em que o participante, ao abrir uma determinada porta, via seu desejo material, realizado ou não.

A idéia de que o aluno faz parte do processo de ensino-aprendizagem, que ele tem conhecimentos prévios e que seus interesses e ambiente devem ser considerados no processo, é entendida nas escolas como: o aluno tem que aprender somente aquilo que ele quer e, como já tem conhecimentos prévios, é capaz de aprender sozinho, cabendo ao professor apenas a tarefa de facilitar o caminho de aquisição de conhecimento, disponibilizando materiais para que o aluno chegue, sozinho, ao conhecimento esperado. O que temos nas escolas então é uma situação caracterizada pelo “laissez-faire”. Concordamos com Klein, quando afirma a mudança de práticas como um processo de abandono do que “não está dando certo”; no entanto, faz-se necessário uma certa prudência quanto às mudanças que se pretende:

“nesse sentido reiteramos a idéia de que abandonar uma prática que não mais está realizando sua função é absolutamente legítimo e necessário, e, portanto, deve ser objetivo dos teóricos da educação, dos professores que atuam em sala de aula e da sociedade em geral. Contudo, promover mudanças aderindo a encaminhamentos que se *acredita* melhores, apenas porque se propõem opostos aos encaminhamentos *tradicionais*, sem tê-los apreendido e compreendido nas suas últimas consequências, é empreitada que nos parece temerária e improdutiva, senão prejudicial a um processo que já se mostra tão combatido, como é o caso da educação brasileira”. (Klein, 1997, p.32)

E assim, a Educação que se diz baseada na teoria Construtivista, é divulgada durante quase uma década. Porém, a partir da metade da década de 90, os “frutos” desse Construtivismo começam a ser colhidos e as críticas a essa teoria começam a aparecer. Uma série de críticas são feitas à proposta construtivista, críticas que questionam, inclusive, a veracidade dessa pedagogia aparentemente transformadora, apolítica e libertadora (Silva, 1993, p.5-6). Nessas críticas, são questionados uma série de chavões criados pela prática dessa “Teoria Pedagógica”.

Especialistas em educação se atêm a observar os efeitos colaterais de um fenômeno que se acreditou ser a salvação da educação brasileira. Efeitos surgidos da idéia errônea de inversão de pólo, onde o aluno como centro do processo ensino-aprendizagem, o que ele pensa, o que ele quer aprender são supervalorizados e, devido a essa centralização, papéis são perdidos (como o do professor), conteúdos são retirados dos currículos por não terem um caráter útil para o dia-a-dia e a educação passa a ser baseada no dia-a-dia, transformados em projetos formados por eixos temáticos supostamente de interesse dos alunos. Duarte (2000) e Klein (1997) fazem parte desse grupo de autores que observam tais efeitos.

Concordamos com Klein quando se propõe a discutir as críticas, à vista dessa nova teoria, ao ensino “tradicional” que se tinha. Fica explícito como este discurso de “abolição do tradicionalismo” se expande e toma proporções impensadas e às vezes insensata, visto que tal discurso acaba por colocar em xeque o papel desta escola que não ensina, não tem currículo e funciona apenas como “ambiente propício” e facilitador do processo de aprendizagem que os alunos irão desenvolver sozinhos. Segundo a autora:

“A análise, realizada a partir de depoimentos de professores e especialistas do país, pretende demonstrar que a assimilação das orientações teóricas pela massa de professorado tem resultado numa prática que não só não concorre para a solução do problema, como, inclusive, tende a agudizá-lo, na medida em que, por respeito ao expropriado, respeita, mantendo-as, as diferentes expressões dessa expropriação. Convence-se, professor e aluno, que estão num processo de conquista, quando, na verdade, apenas concorrem para legitimar, ao enaltece-la, essa expropriação.” (Klein, 1997,p.92)

Klein refere-se a uma análise feita de críticas ao ensino tradicional de fragmentação do real, de um conhecimento pronto e acabado, do resgate de um aluno ativo, ao invés de um aluno, segundo a nova visão, idealizado por um modelo imposto pela classe dominante.

Percebe-se que são críticas ao modelo que se tinha e não conhecimento a respeito da nova pedagogia que se pretende para a educação (Construtivismo). Pois, na prática, prescrevem-se métodos que têm apenas o caráter de não serem iguais aos que existiam. Dentro dessa concepção, a afirmação do aluno como centro do processo é justificado nos estudos de Ferreira, percebendo a aquisição da leitura e da escrita como construção de conhecimento da criança e, portanto, um processo que depende do professor apenas para organizar o ambiente adequado para esse desenvolvimento: “*Digo claramente que não se deve ensinar nada, mas é fundamental que se dê condições para a criança aprender.*” (Ferreira, 1990, p.15).

Afirmações como esta resultam num esvaziamento do papel do professor. Esse esvaziamento se concretiza na falta de clareza do que é ser um *facilitador*, já que é esse novo papel que se propõe para o professor. Perdido entre a indefinição do seu papel e os discurso de que o aluno aprende sozinho, o professor adere às novas pregações sobre a realidade do aluno e a importância do seu cotidiano e traz para a escola o que se supõe por realidade e, pautado nessas novas idéias, esvazia completamente, não por vontade, mas por modismo de um discurso tão veemente que se transforma em verdade.

Essa é, talvez, uma das críticas mais fortes ao Construtivismo instaurado na educação: a idéia do conhecimento útil, ou seja, aprender apenas aquilo que é necessário para o seu cotidiano. Nos conteúdos, que passam a ser baseados naquilo do interesse do aluno, são postos de lado conceitos científicos importantes, alguns são até distorcidos com exemplos simplistas, a fim de atenderem o interesse do aluno; mas, no fim, o que se tem são alunos que desconhecem ou conhecem erroneamente saberes escolares importantes. Importantes não por sua utilidade diária, mas como fonte de conhecimento humano. Afinal, não é essa uma das funções da escola: propagar os conhecimentos acumulados pela humanidade? O conhecimento escolar, sob essa perspectiva **reducionista**, passa a ser um conteúdo em prol do desenvolvimento de habilidades: “a escola empobrece-se cada vez mais; o conhecimento acumulado pela humanidade torna-se algo para poucos; o senso comum invade a escola disfarçado de “sabedoria popular” (ARCE, 2000, p. 52)

Baseada ainda nessa perspectiva reducionista do conhecimento, a escola começa a repensar seu currículo. Um currículo que atenda a esse novo aluno, proposto, supostamente, pelo Construtivismo. Um aluno que precisa apenas de bons materiais a seu dispor para aprender, mas aprender coisas práticas que sejam utilizadas no dia-a-dia. A idéia de respeito ao limite da criança se transforma então em um currículo **minimista**, desprovido de qualquer conteúdo que, supostamente, não tenha aplicação prática ou vá além desse limite delimitado pelo respeito a realidade social desta criança. Os conteúdos abordados, além de rasos (não passarem do senso comum), são bem menos do que aqueles que deveriam ser trabalhados. Ainda citando Klein (1997):

“ causa, no mínimo, estranheza a contradição que salta à vista nessas posições: por um lado, declara-se a intenção de uma “educação em favor das classes populares”, de outro, respeita-se, exatamente, aquilo que, nos alunos das classes populares, é expressão da expropriação. Se estamos convencidos de que a sua condição de vida é fonte de todo Bem e Verdade, não se explica nossa luta por mudanças sociais.” (p.88).

Não através da educação a qual estamos nos propondo com a idéia de trabalhar apenas com a realidade vivida pelo aluno.

Como já vimos, quando Ferreiro e Teberosky (1985) estudam o processo de aquisição da escrita da criança, elas deixam bem claro que a criança é sujeito nesse processo, ou seja, a criança faz construções próprias a partir daquilo que já conhece. Essa descoberta faz com

que se repense a maneira de ensinar as crianças, levando em conta que elas fazem parte do processo de aprendizagem. Sobre isto, Klein (1997) reconhece:

“Evidente, é importante ressaltar que, no ato de aprender, o aluno desempenha um papel ativo, é também *sujeito* daquele acontecimento, não é um ser passivo em cuja cabeça se haverão de “despejar” informações que ele, docilmente, se encarregará de memorizar. No entanto, isto não pode ser confundido – ou ser dito de forma pouco clara que permita confundir, com um processo subjetivo, individual, de dentro para fora, que secundariza, nesse ato, a importância dos objetos de conhecimento e dos outros homens que, à sua volta, já se constituíram na forma da sociedade que os produziu” (p.82).

O que temos como resultado prático dentro das escolas é um processo de inversão e não de equilíbrio, ou seja, a criança deixa de ser coadjuvante e passa a ser ator principal e o professor deixa de ser ator principal para ser coadjuvante. A escola entende assim a participação da criança, colocando-a como centro e entende os saberes que a criança traz como algo suficiente para que ela avance, na convivência com outras crianças, sozinha. Nessa nova educação, o professor não passa de um mero **coadjuvante**, desprovido de suas funções,

“...uma alteração da prática pedagógica que se caracteriza pela destruição, não de velhas formas de encaminhamento pedagógico, mas do próprio processo educativo, uma vez que, seja por temor de vir a ser julgado reacionário, seja por estar convencido, o professor abandona sua forma de trabalho anterior, mas, em razão de não dominar o conteúdo daquilo que está sendo proposto, não sabe proceder de uma nova maneira. Substitui-se, assim, um dado fazer, não por outro que efetivamente responda às necessidades de uma dada época, mas por um nada fazer.” (KLEIN, 1997, p. 77)

Como já dissemos, alguns teóricos questionam o Construtivismo e suas “aplicações” pela escola. As afirmações e expressões que dão margens a esse sistema educacional que temos atualmente, tido como caótico por muitos, são grandes pontos de partida para estudos e pesquisa. No entanto, há três críticas nas quais vamos nos ater. São, ao nosso ver, as mais questionadas por uma série de teóricos e começam a serem questionadas, inclusive, no âmbito escolar, pelos próprios professores.

Baseados nas explicações que fizemos, abordaremos, durante nossas entrevistas, as seguintes críticas:

- A questão reducionista dos conteúdos;
- O professor tratado como coadjuvante e
- O Currículo minimista, baseado na realidade e limite do aluno.

III - Método

Foram escolhidos três sujeitos, a partir de um perfil mínimo definido. O sujeito deveria:

- Ser professor construtivista, reconhecido pela comunidade escolar na qual atua;
- Ser alfabetizador;
- Ter passado pelo processo de mudança do ensino tido como “Tradicional” para o Construtivismo.

A partir deste perfil, entramos em contato com vários docentes, afim de encontrar aqueles que pudessem conceder parte de seu tempo para uma entrevista.

Assim que tivemos algumas indicações desses docentes, entramos em contato direto (indo às escolas), com os profissionais para uma sondagem prévia a respeito das suas práticas e suas idéias pedagógicas. Selecionamos três dessas professoras, que se mostraram dispostas e atendiam ao perfil selecionado.

É importante ressaltar que, por se tratar de um estudo qualitativo, não havia a necessidade de um número grande de sujeitos, mas apenas o suficiente para caracterizarmos/notarmos o movimento desses profissionais e suas posições diante das críticas ao Construtivismo.

Descrição dos sujeitos

P1 – Com 35 anos de docência, aposentada pela rede estadual, essa professora teve contato com a teoria Construtivista em meados dos anos 80 (segundo ela, por volta de 87, 88). Desses anos todos de docência, 13 anos foram dedicados à alfabetização, sendo que 10 deles sob as idéias construtivista. Alias, foi justamente pela sua perspectiva construtivista que foi convidada a trabalhar em uma escola da rede privada de ensino, na qual, atualmente, é uma das coordenadoras.

P2 – Atua no ensino público desde 1985. Com uma experiência vasta, é muito reconhecida por seu trabalho; a professora tem 12 anos na função de alfabetizadora. Passou a estudar o Construtivismo no início da década de 90 e se reconheceu como construtivista a partir de 1996, ano em que teve, segundo ela, sucesso na alfabetização baseando-se nas “idéias” construtivistas.

P3 – Exercendo a docência há 28 anos e alfabetizando há mais de 10 anos, essa profissional começou seus estudos a respeito da teoria construtivista no ano de 1989. Teve o privilégio de estudar a teoria na conhecida Escola da Vila, em São Paulo. Já aposentada pela rede pública, atualmente é coordenadora de uma escola particular, porém não abriu mão de sua sala de aula e continua alfabetizando.

Entrevistas: roteiro e procedimento de aplicação

Para que as entrevistas fossem marcadas, solicitamos às professoras que indicassem os melhores horários e locais para que não atrapalhássemos suas rotinas. Nenhuma das entrevistadas sugeriu local para as entrevistas, no entanto deixaram claro que não gostariam que fosse no local de trabalho, por acharem que seriam interrompidas constantemente por outros profissionais das escolas. Assim, as entrevistas foram realizadas fora do local de trabalho das entrevistadas e com horário marcado por elas, de acordo com a disponibilidade de cada uma. Apenas uma participante (P2) sugeriu que a entrevista fosse feita em sua casa; as outras duas entrevistas foram concedidas, por escolha da entrevistadora, na sala de estudos de uma biblioteca pública (P1 e P3).

As entrevistas com as participantes P1 e P3 aconteceram durante dias diferentes da semana, no final da tarde.

A participante P2 achou conveniente marcar a entrevista para um fim de semana e preferiu que fosse em sua casa. Assim, segundo ela, *“ficaríamos mais à vontade e não seria necessário se preocupar com o tempo”*. A participante questionou se havia preferência por parte da entrevistadora por um cômodo da casa; no entanto essa escolha foi deixada a critério da participante, que optou pelo seu escritório.

Para que as entrevistas fossem feitas, seguimos o mesmo padrão. A entrevistadora passava o roteiro previamente para a entrevistada; isso foi feito devido ao fato de se tratar de uma entrevista semi-estruturada, com um relato sobre a formação e a docência antes e depois de terem contato com a teoria Construtivista. Em seguida, ligava-se o gravador para que a entrevistada falasse sobre os pontos do roteiro. Notamos um certo incômodo (estranhamento) de todas as participantes com relação à presença do gravador: disseram se sentir envergonhadas. No entanto, no decorrer das entrevistas, se acostumaram com a presença do gravador e se sentiram à vontade para falar.

Durante as entrevistas, algumas intervenções foram feitas com o propósito de explicitar melhor alguma fala ou opinião que não havia ficado clara. Após o relato de suas experiências, foram colocadas uma a uma as críticas feitas ao Construtivismo. Conforme iam sendo colocadas, a participante comentava e dava sua opinião a respeito, deixando clara sua posição diante de cada uma.

Todas as entrevistas seguiram o roteiro apresentado no Anexo 1, sendo gravadas e, posteriormente, transcritas para efeito de análise.

IV - Análise de dados e resultados

Após as entrevistas feitas e devidamente transcritas, realizamos a análise do material com base no nosso objetivo. No entanto, todo esse material trazia informações muito semelhantes em alguns pontos peculiares da profissão e, principalmente, no que diz respeito ao fato de serem professoras alfabetizadoras.

Ao perceber essas semelhanças, organizamos os dados em categorias. A intenção ao categorizar foi facilitar a apresentação desses dados.

Nas categorias, prezamos por separar informações que se referissem desde a formação dos professores pesquisados até a posição que têm tomado diante das críticas ao trabalho que desenvolvem enquanto professoras construtivistas.

Identificamos no material seis categorias, cuja definições encontram-se no Anexo 2.

- **Erro de interpretação ou “desconhecimento” da teoria;**
- **Resistência à mudança;**
- **Necessidade de fundamentação para compreensão;**
- **Desenvolvimento profissional após “conhecer” o Construtivismo;**
- **O que pensam a respeito das críticas;**
- **Reação às críticas e supostas mudanças pedagógicas.**

Erro de interpretação ou desconhecimento da teoria

No campo da Educação, há uma série de teorias pedagógicas à disposição dos professores. No entanto, o que se percebe, é que boa parte dos profissionais da Educação não conhecem profundamente tais teorias; não que seja possível estudá-las profundamente, mas aprofundar-se em uma ou duas é possível. Porém, o que é notável, é que os professores já ouviram falar de quase todas e não conhecem nenhuma em sua totalidade. Então, como optar por algo que se desconhece e obter sucesso em sala de aula?

A primeira semelhança de resposta que notamos nas entrevistas dadas foi justamente no que se refere à interpretação errônea da teoria Construtivista. A essa categoria demos o título de **“Erro de interpretação ou “desconhecimento” da teoria”**.

Segundo as participantes, as críticas, as afirmações e até mesmo as práticas provêm de uma interpretação equivocada de muitos professores, ou como falta de conhecimento da teoria, como fica claro na fala da P2.

“Ao invés de procurar maior conhecimento sobre aquilo, como eu fiz, a maioria dos educadores ficaram com o que chegou até eles e só e apenas mudaram em sala por causa que o sistema os obrigou. O resultado foi esse “Samba do crioulo doido” que esta a educação. Inventaram que nada se podia no construtivismo, o que não é verdade, disseminaram essas idéias e o que se tem hoje é o caos.” (P2)

Os erros de interpretação, são ressaltados por P1, que demonstra em sua fala o grande prejuízo que isto acarretou na prática.

“Muitas coisas se fala por conta da teoria construtivista...não se faz mais isso, não se faz mais aquilo, então ninguém mais aprende nada...esse, eu acho, foi o grande equivoco da teoria construtivista” (P1)

Percebemos nas falas das participantes que o fato da maioria dos professores não terem conhecimento profundo a respeito do Construtivismo acarretou um prejuízo profundo para a educação.

Resistência à mudança

Nesta categoria, a qual demos o título **“Resistência à mudança”**, as professoras expõem que, da maneira como o Construtivismo foi apresentado, gerou, de

imediatos, insegurança. Em suas falas, é notável como a idéia construtivista chega ao profissional da educação de maneira desvirtuada e como não se tinha e ainda não se tem, noção ampla da teoria, mas apenas de fragmentos, criando uma resistência clara à teoria ou, pior, descaso com relação à necessidade de um embasamento teórico por parte dos professores.

Notamos nas opiniões, uma crítica clara à maneira como a Teoria foi *passada* para os professores, na fala de P1.

“ aí com a criação do Ciclo Básico começou a se falar no Construtivismo...mas as coisas iam muito jogadas, o material chegava sem a gente nunca ter tido um embasamento mesmo...então durante muito tempo eu critiquei essa maneira”.
(P1)

Na fala de P2, é perceptível que a mudança se mostrava necessária para a Educação e não para os professores, que até então desconheciam a Teoria e, portanto, não a viam como necessária. Aliás, por apresentar características muito diferentes da educação tradicional que se tinha, era vista, até mesmo, como algo inconcebível.

“Sempre se ouvia um boato aqui, outro lá...um nome aqui, outro ali...mas nada de concreto chegava até nós. De repente, a Secretaria de Educação, começou a enviar materiais para a escola, para ser utilizado com as crianças. Mas o problema é que quando você tem o material, mas não entende, você usa da maneira que acha melhor...e assim eu fazia. Com o tempo recebemos alguns livrinhos q falavam sobre o construtivismo e quando li, confesso que fiquei escandalizada...a sensação que eu tinha é que eles realmente queriam jogar a educação no lixo...onde já se viu trabalhar palavras com quem não lê? Supor que a criança já está escrevendo quando põe uma letra para cada sílaba? Inaceitável.” (P2)

Através das falas das participantes, podemos identificar uma prática comum dos órgãos responsáveis pela Educação, quando se trata de mudanças na área da educação: a implantação de propostas (que vai mexer totalmente com a educação), sem consulta prévia da opinião daqueles que irão pôr em prática tais mudanças.

Necessidade de fundamentação para compreensão

Nesta categoria, intitulada “**Necessidade de fundamentação para compreensão**”, percebemos quando as professoras entrevistadas falam sobre como mudaram e aceitaram o construtivismo e que isso só foi possível a partir do momento que tiveram uma consciência maior sobre a teoria. Porque, enquanto elas desconheciam, não aceitavam a possibilidade; no entanto, o estudo sobre a teoria foi tornando-a mais clara e daí, após a compreensão, a aceitação dessa nova teoria como algo bom, inovador. Porém, essa necessidade de fundamentação parte do interesse do profissional; cursos, palestras e oficinas a respeito de novos assuntos na área educacional podem ser importantes, mas o interesse do professor pelo estudo de novas teorias é essencial. Afinal, uma teoria que mudará as características da Educação deve ser, antes de tudo, compreendida pelo profissional.

A preocupação com o conhecer é uma característica marcante dos profissionais que são reconhecidos como construtivistas.

Há uma preocupação evidente de P3, quando se refere à sua busca pela fundamentação, com relação aos resultados dessa prática em sala.

“Até 1989 não havia tomado conhecimento da proposta construtivista, nesta época tirei uma licença e fui ver como isto funcionava, pois não queria fazer meus alunos de cobaia.” (P3)

Um outro aspecto que se destaca é a predisposição para a mudança, impressa na fala de P2.

“No entanto, fui convocada para fazer um curso na delegacia de ensino sobre o tal construtivismo, e lá, apesar de notar um grande despreparo da equipe que aplicava o curso, comecei a perceber essa pedagogia com outros olhos. Olhos de curiosidade, o que já era um grande passo, já que de imediato eu havia descartado. Como havia despertado meu interesse, mas eu tinha ainda muitas dúvidas que o curso não me esclareceu, eu corri atrás para saber melhor sobre o construtivismo.” (P2)

Uma predisposição, que se reafirma na fala de P1, quando se remete à maneira como se interessou pelo Construtivismo e como esse interesse a fez procurar uma nova formação.

“E eu me lembro até hoje, que eu peguei (referindo-se a livros distribuídos para os professores sobre o Construtivismo) e resolvi ler. Eu li aquele, daí eu peguei o seguinte e li, e aí eu comecei entender o que é que eles estavam querendo dizer. Aí eu fui atrás. Pra entender melhor, enfim, para me qualificar melhor.” (P1)

Nota-se que a formação do conhecimento mais amplo, a respeito do Construtivismo que se propunha na educação, ou partia do professor, ou ficava reduzido aos métodos disseminados pelos órgãos de educação. E essa iniciativa do professor, só se dava devido à sua preocupação com a qualidade do ensino a ser trabalhado com o aluno.

Desenvolvimento profissional após conhecer o Construtivismo;

No decorrer das entrevistas, fica claro para nós o porquê dessas professoras terem escolhido a teoria Construtivista como base para o trabalho que desenvolvem. Elas demonstram que houve uma melhoria no trabalho em sala e que estão satisfeitas com isso. Relatam aumento da produtividade, com qualidade, das crianças e maior participação, já que percebem que fazem parte da construção do seu próprio conhecimento. Por isso,

separamos uma categoria **“Desenvolvimento profissional após conhecer o Construtivismo”**, na qual as participantes demonstram essa satisfação com a mudança. Uma mudança consciente, já que decidiram estudar a respeito do Construtivismo.

A percepção sobre o conhecimento do aluno dá uma visão da educação a ser trabalhada, como indica a fala de P2:

“Devo confessar que depois que passei a ser construtivista, ensino muito mais coisas do que antes, porque comecei enxergar que eles já conheciam muita coisa que eu iria ensinar então acabo sempre indo além.” (P2)

Segundo P3, a relação aluno-professor-aluno é vista sob um novo olhar e , por isso, mais próxima.

“Trabalhei dentro da proposta construtivista onde vi o aluno construir seu conhecimento, mas com a ajuda do professor. Isto melhorou meu trabalho, pois vi que havia mais respeito á opinião do aluno, a participação era necessária e a troca era muito rica. Não era necessário começarmos de sílabas simples para as mais complexas; nem ler pequenos textos fora da realidade do aluno. “Exemplo: O vovô vê a uva”. (P3)

Os resultados na sala de aula obtidos por essas profissionais, pelo que podemos constatar através do depoimento de P1, são maiores e melhores, já que as crianças participam e, por isso, passam a ter mais interesse.

“O que acontece é que com a participação da criança faz com que ela amplie, o conhecimento vem mais facilmente, quando eu alfabetizava pela cartilha e eu achava que eu é que sabia, eu vivia querendo que elas fizessem tudo muito certinho, muito de acordo com o que eu pensava. Hoje eu parto daquilo que a criança sabe.

Eu acho que a melhor prova disso é quando elas chegam ao final escrevendo uma escrita espontânea com coesão, coerência, seqüência, adequação a proposta, isso eu nunca vi em muitos textos, senão quase todos, eu nunca vi quando eu trabalhava com 3ª série, onde o ensino era pela cartilha. A participação da criança é fundamental no processo...Eu hoje passei a acreditar muito mais no Construtivismo, muito mais do que em outras teorias que eu conheço.” (P1)

Há, no que podemos constatar através das falas, um grande diferencial que motiva essas profissionais a trabalharem com uma pedagogia baseada na teoria construtivista, que é a qualidade. Para um profissional comprometido, esse fator é algo determinante para se manter o trabalho desenvolvido.

O que pensam a respeito das críticas;

Como, durante a entrevista, foram abordadas algumas críticas feitas ao Construtivismo, separamos as opiniões das participantes a respeito das críticas na categoria **“O que pensam a respeito das críticas”**. Aqui, abordamos o que cada profissional pensa a respeito de cada uma das três críticas. No entanto, para que ficassem mais claros os dados, subdividimos essa categoria em três subcategorias; assim, tivemos a possibilidade de analisar o que pensam a respeito de cada uma das críticas, ao invés de uma percepção geral sobre todas. Cada subcategoria se refere a uma crítica:

1ª Reducionismo

Uma das críticas trazida pelos profissionais já citados, que atuam na área de educação, a respeito do Construtivismo, é a idéia de um reducionismo do conhecimento. Segundo esses críticos, no Construtivismo há a idéia do conhecimento útil, ou seja,

aprender apenas aquilo que é necessário para o seu cotidiano. Um conteúdo em prol do desenvolvimento de habilidades.

Desta crítica discordam as participantes, que percebem um movimento oposto em suas salas de aula, como observamos nas falas de P1 e P2.

“não, eu não concordo que reduz nada, eu acho que amplia. E aí que eu digo pra você que não pode ser radical. Pegar uma teoria, deixar as coisas acontecerem simplesmente, porque uma criança tem que mudar de fase então ela vai descobrir. Acho que nos temos que acreditar, que a criança é capaz de construir saberes, mas ela não constrói isso do nada.” (P1)

“Entenda: não se mudaram os conteúdos, mas a maneira como os ensinamos. Portanto o currículo deve e tem que ser cumprido, agora o que não se pode é ignorar a presença da criança em sala.” (P2)

Segundo suas falas, há motivo para discordarem já que, em suas práticas, não notaram tal movimento. No entanto, não levam em consideração qualquer outra prática.

2ª Professor como coadjuvante

Nesta crítica, fala-se sobre o processo de aprendizagem centrado no aluno, onde todos os conteúdos giram somente em torno do interesse da criança. Todas as conclusões a respeito desses conhecimentos partem das discussões entre as crianças, sendo que o professor não passa de um mero coadjuvante, que está ali apenas para olhar as crianças, desprovido de suas funções, ou seja, de fomentar o conhecimento em sala.

Em nenhum momento, as professoras entrevistadas se põem nessa condição de coadjuvante, mesmo porque não acreditam nela.

Observamos a negação desse papel de coadjuvante, na forma incisiva como P3 define o professor.

“O professor sabe aquilo que é necessário ser trabalhado para o desenvolvimento do aluno. A função do professor é importante, ele não pode perder sua autoridade.” (P3)

Para essas profissionais, *facilitar* é propor novas situações a cada instante para que as crianças avancem e para isso têm consciência de que uma série de conhecimentos devem ser trazidos, por elas, para a sala de aula. Isto é observado no relato de P1.

“...não é assim, eu entendo que o professor tem que intervir, para ajudar a criança naquela dificuldade, que ela está, você não vai dizer pra ela o que esta faltando, mas você pode usar um esquema pra facilitar a observação dela e ela concluir aquilo. Mas tem a parte do conhecimento social que o professor tem que passar senão ela não vai descobrir nunca.” (P1)

Notamos uma outra configuração do papel do professor no Construtivismo, para essas profissionais. São professores que entendem a função do professor como provedor de diferentes conhecimentos, indo além dos interesses dos alunos e seus conhecimentos.

3º Currículo minimista

Uma outra idéia da teoria Construtivista é o respeito ao limite do aluno. No entanto, alguns críticos dizem que tal pensamento reduz o currículo escolar, transformando-o em um currículo minimista, exigindo da criança apenas o mínimo. Pensamentos do tipo *“a criança sabendo as quatro operações simples e produzindo textinhos com uma idéia coerente, já está bom”* são comuns entre professores do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série).

Para as participantes, pensar em um limite para a aquisição de conhecimento do aluno, aliando isso a uma redução do currículo, é algo absurdo.

P1 entende o limite da criança como algo momentâneo, como justifica em sua fala.

“É outra confusão que eu acho: O limite da criança. Como é que eu vou poder determinar o limite da criança? Quando se diz: vamos respeitar o limite da criança, é até aonde ela pode chegar naquele momento. Isso não significa que você vai parar por ali. Então, você tem que estar constantemente trabalhando para que ela avance.” (P1)

Novamente, para P2, o que se tem é um equivoco, uma distorção da idéia de limite.

“É um fato, isso realmente acontece, mas não porque o construtivismo é assim, mas porque ele foi interpretado e mal entendido assim. E como houve tal equivoco, o que se gerou foi um sistema defeituoso. O meu medo de que a educação afundasse (que eu tinha quando ignorava o construtivismo) se concretizou devido a falta de conhecimento da maioria dos professores e dirigentes da educação sobre o construtivismo.” (P2)

Para essas profissionais não há como impor uma limitação, já que acreditam que, pela maneira como a criança é estimulada, as possibilidades do aluno só são ampliadas através da proposta construtivista.

Reação às críticas e supostas mudanças pedagógicas.

Em uma última categoria, colocamos como os professores têm reagido a essas críticas; não à toa, intitulamos de **“reação às críticas e supostas mudanças pedagógicas”**.

Nesta categoria, as professoras demonstram o que pensam sobre e o que se pode fazer a respeito dos problemas trazidos pelas críticas; e reagem a supostos retrocessos na educação, referindo-se ao método fônico.

A recusa ao “antigo” fica bem explícita nas falas, que sugerem maiores estudos sobre a proposta construtivista na educação. Como observamos na fala de P3:

“Não voltaria a um método fonético, para mim seria um retrocesso. Hoje as crianças não são as mesmas, suas experiências de vida são muito mais intensas ao chegar à escola, já trazem de casa um enorme conhecimento que muitas vezes o próprio professor não tem. Acho que o ideal seria preparar melhor os professores para que junto com a escola trabalhassem numa proposta construtivista, mas não esquecessem que o fônico não é proibido, mas em alguns casos é necessário.” (P3)

Equilíbrio e conhecimento são palavras muito utilizadas pelas participantes, que não concebem a idéia de retornar à pedagogia tradicional pelo fato de não se ter compreendido o Construtivismo. Isto é demonstrado no relato de P1:

“Então pra mim foi um grande susto essa historia de volta lá, e vamos começar tudo de novo (se referindo ao método fônico) não tem necessidade disso. O que precisa haver, em qualquer lugar, em qualquer trabalho, é um equilíbrio entre as coisa, não é?! Nada precisa ser tão fechado na educação. Por isso é que você tem que ter segurança no que você esta fazendo, pra você saber fazer a intervenção correta. Eu li coisas no jornal que dão a impressão: “esqueçamos tudo que foi dito e voltemos ao começo”. Não! A teoria construtivista tem experiências belíssimas, como ignorar? E teve desastres. Teve desastrosas, como o método fônico também. Não teve gente que nunca aprendeu a ler? Nós não temos tantos milhões de analfabetos aí?” (P1)

Talvez, em uma fala um tanto crítica aos pedagogos, P2 resuma o pensamento dos profissionais construtivistas que entrevistamos, com relação às críticas feitas à Teoria:

“Sinto muito pela educação, porque o problema não é o Construtivismo, é o que fizeram dele. E pelo que percebo a situação vai continuar piorando, já que não se preocupam em estudar para esclarecer os equívocos causados, mas estão tentando resolver regredindo... a prova disso é o método fônico. Que em nada vai adiantar se o profissional que estiver aplicando não tiver conhecimento também. Corremos tanto da cartilha e pelo visto o sistema esta voltando para ela. O que é uma pena, já que hoje se tem muito mais profissionais supostamente preparados para lidar com o ensino fundamental, já que a maioria tem grau universitário, os chamados pedagogos.” (P2)

Percebemos um posicionamento claro das participantes com relação à prática construtivista em sala de aula, ficando explícito que não há, para elas, motivo algum que desabone a proposta Construtivista, nem mesmo as críticas aqui abordadas.

V - Discussão

Evidencia-se, nas colocações das professoras participantes, a posição que elas assumem, tendo na Teoria Construtivista a base para o trabalho diário em sala. Para essas profissionais, a contribuição do Construtivismo para a educação se traduz nos bons resultados que elas têm em sala de aula (nesse caso, alfabetização). No entanto, ao pensar sobre as críticas feitas a essa teoria, elas admitem que não são infundadas, porém, remetem-nas ao Construtivismo como método, disseminado na Educação. Quando P1 e P2 abordam a questão da falta de conhecimento a respeito da teoria, distorcendo o Construtivismo que chegou até as escolas através das Secretarias de Educação, segue a idéia do Construtivismo assumido como modismo (Rossler, 2000). Uma idéia errônea, segundo as participantes, criada pela falta de conhecimento dos dirigentes, que se preocuparam em dizer o que não era, ao invés de explicar o que era (Klein, 1997).

Entretanto, para P1, P2 e P3, esse erro de interpretação só não está presente em suas práticas, pelo fato de terem estudado essa teoria, assumindo como uma nova proposta de trabalho pois, enquanto desconheciam, negaram tal proposta. Para essas professoras alfabetizadoras, saber como as crianças desenvolvem a escrita (Ferreiro, 1991) e, portanto, reconhecer a criança como parte do processo de aprendizagem, fez um diferencial na qualidade de ensino e na relação professor e aluno. Não há dúvidas que de que a Teoria Construtivista possibilitou um grande diferencial no processo de alfabetização, quando descreveu o processo de desenvolvimento das representações sobre a escrita elaborada pela criança.

A partir desses estudos, foi possível perceber a criança como sujeito ativo no processo educacional, notar como a intervenção é necessária para criar conflitos cognitivos e desencadear todo um processo de aprendizagem, onde o erro passa a ser compreendido *também* como parte desse processo. Importante ressaltar o termo *também*, já que, para P1, P2 e P3, o professor não deixa de exercer sua função, mas o faz de uma forma diferente, com consciência de que os erros servirão como base para a formulação de novos questionamentos para os alunos. Quando P1 afirma que *“...o professor tem que intervir, para ajudar a criança naquela dificuldade, que ela está, você não vai dizer pra ela o que*

esta faltando, mas você pode usar um esquema pra facilitar a observação dela e ela concluir aquilo”, compreende a idéia de que é necessário que, além do professor, a criança também perceba a construção do conhecimento como um processo e que seu esforço será necessário para essa construção (Klein, 1997). No entanto, as críticas levantadas a respeito do papel do professor demonstram uma prática comum nessa nova “educação construtiva”. Nesta proposta pedagógica o professor é posto de lado, transformando-se num mero *facilitador* (termo, inclusive, muito questionado pelos sujeitos), onde sua função é trazer materiais de interesse do aluno para que eles explorem. Justifica-se essa posição do papel do professor, como uma má leitura pela forma como o Construtivismo foi implantado e a confusão provocada na formação dos professores, quando, no fim da década de 80 e começo de 90, ocorre a febre da alfabetização de acordo com os princípios desenvolvidos nas pesquisas de Emília Ferreiro, em que os professores chegaram a um determinado limite nesse processo e não sabiam como superá-los. Esta confusão acabou gerando uma alfabetização de tentativas - forma de trabalho incisivamente negada por P3 quando afirma que estudou para não fazer seus alunos de cobaia - e erros que acabavam, muitas vezes, não conduzindo a nenhuma construção, apenas um retorno à pedagogia tradicional, por medo, insegurança e falta de formação.

Essa falta de formação é um ponto discutido pelas participantes. De modo geral, todas - P1, P2 e P3 - afirmam que o estudo apropriado sobre a teoria é que fez a diferença em suas práticas; afirmam que só é possível compreender a proposta do Construtivismo em sala, quando se conhece bem a teoria. No entanto, com exceção da P3, que relata sua experiência prática na Escola da Vila, não fica claro a que tipo de estudo se submeteram para se embasarem sobre a teoria Construtivista. Suscitamos essa dúvida porque, quando negam as críticas feitas ao Construtivismo enquanto proposta que trabalham em sala, não se embasam teoricamente em outro autor que não seja Emília Ferreiro e seu estudo sobre a psicogênese da língua escrita, além de Piaget, relacionando-o às pesquisas de Ferreiro. Essa base é exatamente a que todos professores considerados construtivistas apresentam e nem por isso estão livres desses supostos equívocos, provenientes de uma má interpretação da teoria. Ao não deixarem claro esses estudos para embasamento, as participantes P1 e P2 nos fazem levantar algumas dúvidas: será que esse embasamento foi desenvolvido em cursos oferecidos pelos órgãos de educação (secretaria, delegacias de

ensino)? Isso faria grande diferença nessa formação, já que os próprios participantes declaram que, para esses órgãos, o Construtivismo era visto como método e não como uma teoria. Logo, se seus estudos estão baseados em cursos oferecidos por esses órgãos, seria o caso de se fazer uma nova pesquisa a respeito para constatar como a visão que têm pode ser diferente da que essas instituições difundiram. Mesmo no caso da P3, que fez seus estudos sobre o Construtivismo em uma escola conceituada, justamente por sua prática construtivista, é necessário que se atente para o fato da leitura que ela fez dessa teoria, já que estudou a prática a partir da observação do trabalho desenvolvido por professores dessa escola. Essa é uma questão trazida por ARCE (2000) quando fala sobre a formação que se defende, citando Fosnot (1989), para o professor Construtivista, propondo um currículo no qual o professor aprenda na prática, já que se levanta o discussão de que não se aprende lendo (estudando), mas, sim, estabelecendo um sentido construtivo, ou seja, na prática. Ao que ARCE rebate colocando que, se partirmos do pressuposto de que o professor, assim como a criança, deve aprender com atividades prazerosas, úteis e práticas, retiraremos da atividade do estudo sua natureza intelectual, o que descaracterizaria o professor como intelectual. Daí a necessidade de se questionar qual foi a leitura dessa prática Construtivista que P3 fez, já que é baseada nessa experiência que se fundamenta todo seu conhecimento sobre a teoria. Abordamos esse ponto sobre a formação (embasamento teórico) sobre o Construtivismo porque é baseado nessa formação que as participantes não reconhecem as críticas, em suas práticas. Alegam que, devido à formação que têm sobre o Construtivismo, vêem a teoria como um auxílio à educação.

Quando P1 e P2 se referem às críticas como práticas de professores que fizeram má interpretação da teoria e suas bases apontam apenas para o estudo de Ferreiro, nos atentamos ao fato de negarem, em suas práticas, o professor como coadjuvante no Construtivismo já que Ferreiro (1993), ao afirmar que o professor não deve ensinar à criança, mas dar condições para que ela aprenda, em uma entrevista sobre alfabetização, o coloca na posição de auxiliar desse processo de construção que a criança desenvolve. O que nos faz considerar a posição das participantes quanto à crítica, um tanto estranha, já que a própria Ferreiro (1993) partilha, pelo menos em sua fala, de tal concepção. Notamos isso quando P3 se refere à importância da manutenção da autoridade da figura do professor. Nas falas de P1 e de P3, há uma defesa do professor e seu papel, possivelmente clareando que

essa não é uma visão do Construtivismo estudado por elas. As participantes reconhecem a criança no processo de aprendizagem, mas compreendem a função do professor enquanto referência de aprendizagem.

Percebemos a mesma oscilação quando P1 se refere à questão do reducionismo, afirmando que não se pode ser *radical* ao assumir uma teoria. A que tipo de radicalismo se refere? Ao do professor, que, destituído de sua função (ensinar) e não sabendo mais o que fazer, abre mão do seu papel (Klein, 1997), ou ao radicalismo Construtivista, que enfatiza os conhecimentos úteis e práticos (Arce, 2000)? Há uma dubiedade presente na fala de P1 que deve ser considerada. Assim, como na fala de P2, quando se refere à crítica de um currículo minimista baseado na realidade e limites do aluno, dizendo que o medo que tinha de a educação falir concretizou-se pela má interpretação da maioria dos professores e dirigentes da educação. Porém, é preciso considerar o fato de que a maioria pode não estar errada em sua interpretação e a minimização do currículo escolar visa, com a valorização do cotidiano do indivíduo, um aluno individualizado, incapaz de perceber toda a indiferença e apatia geradas pelas políticas neoliberais (Arce, 2000). Falas como essas nos fazem pensar se o Construtivismo é algo claro para essas professoras ou apenas com o discurso de uma pedagogia liberal e democrática (Silva, 1993).

Quando colocam suas posturas diante das críticas feitas ao Construtivismo, P1 e P3 oscilam quanto à concepção pedagógica Construtivista. Quando P3 afirma que não voltaria ao método fônico (método de alfabetização utilizado na pedagogia tradicional) e que devemos trabalhar numa proposta Construtivista, mas que não se esqueça que o método fônico não é proibido e que, em alguns casos necessário, se mostra oscilante entre duas vertentes da educação. O trabalho com uma proposta ou outra não se trata de proibição ou não, mas sim de duas concepções diferentes de educação; mas, difíceis de serem conciliadas. Em sua colocação, temos a impressão de que, se dentro da proposta Construtivista o professor não conseguir alcançar os objetivos previstos, que volte à pedagogia tradicional. Partindo desse princípio, não se tem uma concepção Construtivista de alfabetização mas sim um modismo pedagógico aceitável enquanto funcionar. O mesmo argumento é visto na fala de P1 quando diz que na educação nada precisa ser tão fechado e que deve haver um equilíbrio. Esse equilíbrio propõe, ao nosso olhar, um ponto entre a

pedagogia Construtivista e a pedagogia tradicional. Nesse caso, quando se tem conhecimento da disparidade entre as duas concepções, a associação dessas pedagogias torna-se confusa.

São palavras-chave registradas nas falas das participantes que nos fazem levantar tantas dúvidas sobre o conhecimento da teoria Construtivista que elas têm e como isto é visto por elas e o que se descortina através de suas falas.

As contribuições da Teoria Construtivista no campo de estudos sobre processo de aprendizagem são um fato. Mas, é preciso discutir as críticas sérias, levantadas por autores na área da Educação, com relação a alguns aspectos do Construtivismo. Daí a necessidade de nos questionarmos, mediante ao fato das participantes negarem essas críticas enquanto suas práticas, sobre a veracidade dessas afirmações. E ao discutirmos, analisando o discurso das participantes e os estudos teóricos sobre as críticas, podemos desvelar informações conflitantes contidas nessas falas que, num primeiro momento, passam despercebidas.

VI - Conclusão

As críticas trazidas pelos autores abordados neste estudo são muito pertinentes com o quadro que se vislumbra atualmente no ensino. As participantes, apesar de estarem cientes das críticas e do fato de estarem fundamentadas na prática de ensino, não as concebem, em suas práticas, pois não vivenciam essas questões: o reducionismo dos conteúdos, o professor como coadjuvante e um currículo minimista baseado na realidade e limite do aluno. Baseiam-se, no argumento de que tais problemas ocorrem quando o profissional não tem conhecimento sobre o Construtivismo.

No entanto, ao analisarmos detalhadamente as falas dessas participantes, é possível perceber várias contradições em seus discursos. Baseados nessas contradições questionamos algumas falas das participantes quanta as críticas abordadas. Porém, ao final da pesquisa verificamos que as críticas aqui expostas, trazidas por diversos autores, não alteram as concepções que essas profissionais têm sobre o Construtivismo, já que para essas professoras as críticas são frutos de distorções da teoria, que foram amplamente divulgadas e postas em prática, gerando como consequência os problemas aqui abordados.

Essa pesquisa dá margem para que novas discussões sejam feitas a respeito dos discursos proferidos acerca do Construtivismo e suas respectivas críticas, visto a dimensão e complexidade de sua abordagem, atingindo assim novos leitores e pesquisadores interessados pelo desenvolvimento dessa temática.

VII – Referências Bibliográficas

- AMARAL, Cíntia Wolf do. “Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização”. *In* LEITE, Sérgio Antônio Silva. **Alfabetização e Letramento: Contribuições para as Práticas Pedagógicas**. Campinas: Komedi, 2003.
- ARCE, Alessandra. “A formação dos professores sobre a ótica Construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos”. *in* DUARTE, Newton. **Sobre o Construtivismo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1995.
- BROOKS, Jacqueline Grennon & BROOKS, MARTIN. **Construtivismo em Sala de Aula**. Tradução: Maria aparecida Kerber. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DUARTE, Newton. “ O Construtivismo seria Pós-moderno ou o Pós-modernismo seria Construtivista.” *in* DUARTE, Newton. **Sobre o Construtivismo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- DEHEINZELIN, Monique. **Construtivismo: a poética das transformações**. São Paulo: Ática, 1996.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. “ A psicogênese da língua escrita.” Tradução: Diana Mirian Lichtenstein, Liano DiMarco e Maro Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1991.

- FERREIRO, Emília. “ Revista Nova Escola”. São Paulo: Fundação Victor Civita, nº 44, nov. 1990, p.15.
- FOSNOT, Catherine Twomey. **Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Práticas Pedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?**. São Paulo: Cortez, 1997.
- LEITE, Luci Banks. “ As dimensões interacionistas e construtivistas de Vigotsky e Piaget.” Caderno Cedes, n.24. Campinas: Papirus, 1991.
- LEITE, Sérgio Antônio Silva. “Alfabetização: repensando uma prática.” *In* **Leitura, Teoria e Prática**, nº19. Junho, 1992.
- RAPPAPORT, Claudia Regina. “Modelo piagetiano” *in* RAPPAPORT, Claudia Regina (cord.). **Psicologia do Desenvolvimento: Conceitos Fundamentais**. São Paulo: EPU, 1981, vol.1.
- ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e Mudança**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROSSLER, João Henrique. “ Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário Construtivista.” *in* DUARTE, Newton. **Sobre o Construtivismo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Desconstruindo o construtivismo pedagógico**. Educação e Realidade, Porto alegre, 18(2):3-10, jul/dez.1993.
- TEBEROSKY, Ana & COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever : uma proposta construtiva**. Tradução: Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003

VIII – Anexos

Anexo 1: Roteiro das entrevistas.

Gostaríamos que você falasse a respeito da sua formação no magistério e qual era a pedagogia que você adotava quando começou a exercer a docência. Em seguida, relate como você teve contato com a Teoria Construtivista e como, a partir desse contato, sua prática foi alterada.

Após o relato, serão expostas as seguintes críticas, para que a entrevistada comente cada uma delas:

- A questão reducionista dos conteúdos;
- O professor tratado como coadjuvante e
- O Currículo minimista, baseado na realidade e limite do aluno.

Anexo 2: categorização.

Categorias

➤ **Erro de interpretação ou desconhecimento da teoria**

Nesta categoria percebemos que os participantes se referem às afirmações, às críticas e até mesmo as práticas de alguns professores como resultado de uma interpretação equivocada ou como falta de conhecimento da teoria construtivista.

P1 – “muitas coisas de fala por conta da teoria construtivista...não se faz mais isso, não se faz mais aquilo, então ninguém mais aprende nada...esse, eu acho, foi o grande equívoco da teoria construtivista”

P2 – “Aos invés de procurar maior conhecimento sobre aquilo, como eu fiz, a maioria dos educadores ficaram com o que chegou até eles e só e apenas mudaram em sala por causa que o sistema os obrigou. O resultado foi esse “Samba do crioulo doido” que esta a educação. Inventaram que nada se podia no construtivismo, o que não é verdade, disseminaram essas idéias e o que se tem hoje é o caos.”

➤ **Resistência a mudança.**

A maneira como foi apresentado o Construtivismo, deu ao professor insegurança. Na fala dos participantes é notável como a idéia Construtivista chega ao profissional da educação de maneira desvirtuada. Não se tinha noção ampla da teoria, mas de fragmentos trazidos pela Secretaria de Educação. O que gera uma resistência clara a teoria.

P1- “ aí com a criação do Ciclo Básico começou a se falar no Construtivismo...mas as coisas iam muito jogadas, o material chegava sem a gente nunca ter tido um embasamento mesmo...então durante muito tempo eu critiquei essa maneira”.

P2 – “Sempre se ouvia um boato aqui, outro lá...um nome aqui, outro ali...mas nada de concreto chegava até nós. De repente, a Secretaria de Educação, começou a enviar materiais para a escola, para ser utilizado com as crianças. Mas o problema é que quando você tem o

material, mas não entende, você usa da maneira que acha melhor...e assim eu fazia. Com o tempo recebemos alguns livrinhos que falavam sobre o construtivismo e quando li, confesso que fiquei escandalizada...a sensação que eu tinha é que eles realmente queriam jogar a educação no lixo...onde já se viu trabalhar palavras com quem não lê? Supor que a criança já está escrevendo quando põe uma letra para cada sílaba? Inaceitável.”

➤ **Necessidade de fundamentação para compreensão**

Quando as profissionais participantes, falam como mudaram e aceitaram o Construtivismo, percebemos que a mudança só foi possível a partir do momento que tiveram uma consciência maior sobre a teoria. Porque enquanto elas desconheciam, não aceitavam a possibilidade, no entanto o estudo sobre a teoria foi tornando-a mais clara e daí, após a compreensão, a aceitação dessa nova teoria como algo bom para a educação.

P1 – “E eu me lembro até hoje, que eu peguei (*referindo-se a livros distribuídos para os professores sobre o Construtivismo*) e resolvi ler. Eu li aquele, daí eu peguei o seguinte e li, e aí eu comecei entender o que é que eles estavam querendo dizer. Aí eu fui atrás. Pra entender melhor, enfim, para me qualificar melhor.”

P2 – “No entanto, fui convocada para fazer um curso na delegacia de ensino sobre o tal construtivismo, e lá, apesar de notar um grande despreparo da equipe que aplicava o curso, comecei a perceber essa pedagogia com outros olhos. Olhos de curiosidade, o que já era um grande passo, já que de imediato eu havia descartado. Como havia despertado meu interesse, mas eu tinha ainda muitas dúvidas que o curso não me esclareceu, eu corri atrás para saber melhor sobre o construtivismo.”

P3 – “Até 1989 não havia tomado conhecimento da proposta construtivista, nesta época tirei uma licença e fui ver como isto funcionava, pois não queria fazer meus alunos de cobaia.”

➤ **Desenvolvimento profissional após “conhecer” o construtivismo**

Em todos os relatos, os profissionais da Educação, demonstram claramente a satisfação e a melhoria de seus trabalhos em sala após mudarem suas concepções de educação e passarem a ser Construtivistas. Relatam aumento de “produtividade” das crianças e maior participação já que percebem que fazem parte da construção do seu próprio conhecimento.

P1 – “o que acontece é que com a participação da criança faz com que ela amplie, o conhecimento vem mais facilmente, quando eu alfabetizava pela cartilha e eu achava que eu é que sabia, eu vivia querendo que elas fizessem tudo muito certinho, muito de acordo com o que eu pensava. Hoje eu parto daquilo que a criança sabe. Eu acho que a melhor prova disso é quando elas chegam ao final escrevendo uma escrita espontânea com coesão, coerência, seqüência, adequação a proposta, isso eu nunca vi em muitos textos, senão quase todos, eu nunca vi quando eu trabalhava com 3ª série, onde o ensino era pela cartilha. A participação da criança é fundamental no processo...Eu hoje passei a acreditar muito mais no Construtivismo, muito mais do que em outras teorias que eu conheço.”

P2 – “Devo confessar que depois que passei a ser construtivista, ensino muito mais coisas do que antes, porque comecei enxergar que eles já conheciam muita coisa que eu iria ensinar então acabo sempre indo além.”

P3 – “Trabalhei dentro da proposta construtivista onde vi o aluno construir seu conhecimento, mas com a ajuda do professor. Isto melhorou meu trabalho, pois vi que havia mais respeito á opinião do aluno, a participação era necessária e a troca era muito rica. Não era necessário começarmos de sílabas simples para as mais complexas; nem ler pequenos textos fora da realidade do aluno. “Exemplo: O vovô vê a uva”.”

➤ **O que pensam a respeito das críticas**

Durante as entrevistas, foram destacadas três, das muitas críticas feitas ao construtivismo.

1. O que chamariam de Reduccionismo: a idéia do conhecimento útil, ou seja, aprender aquilo apenas que é necessário para o seu cotidiano. Um conteúdo em prol do desenvolvimento de habilidades.
2. O processo centrado no aluno, onde o professor não passa de um mero coadjuvante, desprovido de suas funções.
3. O respeito ao limite do aluno, transformado em um currículo minimista.

Como profissionais construtivistas, as participantes expuseram suas opiniões a respeito e o que se pôde perceber é que do modo como o construtivismo é entendido e trabalhado pela maioria dos profissionais de fato tais críticas são “verdadeiras” .

Crítica 1:

P1 - “não, eu não concordo que reduz nada, eu acho que amplia. E aí que eu digo pra você que não pode ser radical. Pegar uma teoria, deixar as coisas acontecerem simplesmente, porque uma criança tem que mudar de fase então ela vai descobrir. Acho que nos temos que acreditar, que a criança é capaz de construir saberes, mas ela não constrói isso do nada.”

P2 - “Entenda: não se mudaram os conteúdos, mas a maneira como os ensinamos. Portanto o currículo deve e tem que ser cumprido, agora o que não se pode é ignorar a presença da criança em sala.”

Crítica 2:

P3 - “O professor sabe aquilo que é necessário ser trabalhado para o desenvolvimento do aluno. A função do professor é importante, ele não pode perder sua autoridade.”

P1 - “...não é assim, eu entendo que o professor tem que intervir, para ajudar a criança naquela dificuldade, que ela está, você não vai dizer pra ela o que esta faltando, mas você pode usar um esquema pra facilitar a observação dela e ela concluir aquilo. Mas tem a parte do conhecimento social que o professor tem que passar senão ela não vai descobrir nunca.”

Crítica 3:

P1 - “É outra confusão que eu acho: O limite da criança. Como é que eu vou poder determinar o limite da criança? Quando se diz: vamos respeitar o limite da criança, é até aonde ela pode chegar naquele momento. Isso não significa que você vai parar por ali. Então, você tem que estar constantemente trabalhando para que ela avance.”

P2 - “É um fato, isso realmente acontece, mas não porque o construtivismo é assim, mas porque ele foi interpretado e mal entendido assim. E como houve tal equivoco, o que se gerou foi um sistema defeituoso. O meu medo de que a educação afundasse (que eu tinha quando ignorava o construtivismo) se concretizou devido a falta de conhecimento da maioria dos professores e dirigentes da educação sobre o construtivismo.”

A função do professor é importante, ele não pode perder sua autoridade, pois este modelo vem de casa e se isto acontecer a criança sentira insegura e não confiará no professor.

➤ **Reação às críticas e supostas mudanças pedagógicas**

Apesar de estarem cientes de que as críticas feitas ao “Construtivismo” que se tem aplicado nas escolas, são fatos; essas profissionais da educação acreditam que a melhor maneira de consertar o erro é através do conhecimento da teoria e segurança do profissional em sala de aula. Não entendem por solução, que se traga a ativa uma nova velha teoria. Isso fica bem claro quando todas elas, apesar de não terem sido questionadas a respeito, citam horrorizadas as discussões que estão sendo feitas a respeito do método fônico.

P1 – “Então pra mim foi um grande susto essa historia de volta lá, e vamos começar tudo de novo (se referindo ao método fônico) não tem necessidade disso. O que precisa haver, em qualquer lugar, em qualquer trabalho, é um equilíbrio entre as coisa, não é?! Nada precisa ser tão fechado na educação. Por isso é que você tem que ter segurança no que você esta fazendo, pra você saber fazer a intervenção correta. Eu li coisas no jornal que dão a impressão: “esqueçamos tudo que foi dito e voltemos ao começo”. Não! A teoria construtivista tem experiências belíssimas, como ignorar? E teve desastres. Teve desastrosas, como o método fônico também. Não teve gente que nunca aprendeu a ler? Nós não temos tantos milhões de analfabetos aí?”

P2 – “Sinto muito pela educação, porque o problema não é o Construtivismo é o que fizeram dele. E pelo que percebo a situação vai continuar piorando, já que não se preocupam em estudar para esclarecer os equívocos causados, mas estão tentando resolver regredindo ...a prova disso é o método fônico. Que em nada vai adiantar se o profissional que estiver aplicando não tiver conhecimento também. Corremos tanto da cartilha e pelo visto o sistema esta voltando para ela. O que é uma pena, já que hoje se tem muito mais profissionais supostamente preparados para lidar com o ensino fundamental, já que a maioria tem grau universitário, os chamados pedagogos.”

P3 – “Não voltaria a um método fonético, para mim seria um retrocesso. Hoje as crianças não são as mesmas, suas experiências de vida são muito mais intensas ao chegar à escola, já trazem de casa um enorme conhecimento que muitas vezes o próprio professor não tem. Acho que o ideal seria preparar melhor os professores para que junto com a escola trabalhassem numa proposta construtivista, mas não esquecessem que o fônico não é proibido, mas em alguns casos é necessário.”

