
ISSN 0034-7183

Revista Brasileira

rbep
de Estudos Pedagógicos

187

INEP

Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais

MEC

Ministério
da Educação
e do Desporto

PRESIDENTE DA REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
Fernando Henrique Cardoso

MINISTRO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
Paulo Renato Souza

SECRETÁRIO-EXECUTIVO DO MEC
Luciano Oliva Patrício

PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS
Maria Helena Guimarães de Castro

DIRETORA DE DISSEMINAÇÃO DL INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Solange Maria de Fátima Gomes Paiva Castro

COORDENADOR-GERAL DE DIFUSÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Antonio Danilo Morais Barbosa

COORDENADOR DE PRODUÇÃO EDITORIAL
Hiro Kumasaka

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS
PEDAGÓGICOS**

187

MEC-INEP

ISSN 0034-7183

■ R. bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n.187, p.439-656, set./dez.
1996

EDITOR EXECUTIVO Jair Santana Moraes	NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA Regina Helena Azevedo de Mello Rejane Dias Ferreira Ribeiro Rosa dos Anjos Oliveira.
PARECERISTAS AD HOC Antonio Roazzi (UFPE) Geraldo Romanelli (Usp) Isilda Campaner Palangana (UEM) Ligia Gomes Elliot (UFRJ) Luzia Marta Bellini (UEM) Maria Cecília Bevilacqua (Usp) Maria Emilia Amarai Engers (PUC-RS) Maria Isabel Magalhães (UnB) Marilena Aparecida Guedes de Camargo (Unesp/Rio Claro) Mario Osório Marques (Unijui) Mary Rangel (UFF)	ARTE-FINAL Márcio Antônio Silva CAPA Carla Vianna Prates ENDEREÇO INEP MEC - Esplanada dos Ministérios Bloco "L" - Anexo I - 4º Andar - Sala 443 CEP 70047-900 - Brasília-DF - Brasil CP. 04497 CEP 70919-970 - Brasília-DF - Brasil Fone: (061) 224-1573 / (061) 224-7092 Fax: (061)224-7719 E-mail: postmaster@inep.gov.br http://www.inep.gov.br
ADAPTAÇÃO DE PROJETO GRÁFICO Acácio Valerio da Silva Reis Celi Rosalia Soares de Melo	PERIODICIDADE: Quadrimestral
REVISÃO Antonio Bezerra Filho Jair Santana Moraes José Adelmo Guimarães Rosa dos Anjos Oliveira	
Os conceitos e opiniões emitidos são de	

exclusiva responsabilidade dos seus autores. PUBLICADO

EM JULHO DE 1998

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. - v.1, v.1, (jul. 1994) - . - Brasília: o Instituto, 1944-.

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.

Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v.61, n.140, set. 1976

índices de autores e assuntos: 1944/51, 1944/58, 1958/65, 1966/73, 1944/1984.

ISSN 0034-7183

1. Educação - Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

187

SUMÁRIO

<i>A Produção Textual em Situação Orientada e a Noção de Possível: Considerações sobre a Validade desta Atividade</i> Vivian Edite Steyer.....	443
---	-----

"Para que Serve Ler e Escrever?" O Depoimento de Alunos

e Professores

Alina Galvão Spinillo, Eliana Borges C. de Albuquerque e
Maria Emilia Lins e Silva.....477

Representações dos Educadores Sociais sobre os "Meninos de Rua "

Aida Judith Alves Mazzoni 497

Memória e Educação: O Espírito Victorioso de Cecília Meireles

Yolanda Lima Lobo..... 525

Uma Metodologia para a Introdução da Linguagem Logo

na Educação do Portador de Deficiência Auditiva

Alessandro Fabrício Garcia, Álvaro José Periotto, Simone Aparecida Marcato,

ThelmaElitaColanzi e Jucélia Geni Fregoneis..... 546

*O Papel Mediador das Interações Sociais e da Prática Pedagógica
na Aquisição da Leitura e da Escrita*

Antonio Roazzi e Telma Ferraz Leal..... 565

Resenhas Críticas603

Comunicações e Informações..... 615

índice 621

Estudos

A Produção Textual em Situação Orientada e a Noção de "Possível": Considerações sobre a Validade desta Atividade

Vivian Edite Steyer

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Apresenta os resultados de uma pesquisa feita sobre a noção de "possível" e a produção textual em situação orientada, em classes de alfabetização de escola particular de Porto Alegre-RS, comparando os efeitos de duas modalidades diferentes de aplicação (quebra-cabeça e categorias gramaticais), em quatro anos letivos consecutivos. A sistemática proposta foi a formação de frases através de um número determinado de palavras dadas, em situação de teste, nas duas modalidades citadas. A seguir, analisou-se as frases formadas em relação ao número de palavras utilizadas, além de outras observações específicas. Os resultados desta pesquisa permitem afirmar que a aplicação da sistemática de categorias gramaticais favoreceu a formação de um maior número de frases, de frases com maior número de palavras e de formação por um maior número de crianças. Além disto, das duas sistemáticas, a das categorias gramaticais favoreceu a chegada à noção de "possível" em maior número de crianças do que a modalidade de quebra-cabeça. Houve também um resultado inesperado, a descoberta, pelas crianças, do aspecto lúdico da formação de frases na modalidade das categorias gramaticais. São apresentadas sugestões de variações e aprimoramentos para esta atividade didática e tecidas considerações sobre a sua validade. Finalmente, enfatiza-se a importância da atuação da professora alfabetizadora como pesquisadora em sua sala de aula.

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n.187, p.443-476, set./dez. 1996

Introdução

É meu objetivo, com este artigo, contribuir para a discussão em torno da validação de atividades didáticas, já que há pesquisas que evidenciam que muitas das atividades que as professoras alfabetizadoras propõem, envolvendo o aprender a ler e a escrever, acontecem apenas por "tradição", como coloca Giesta (1994, p.184): ao analisar a *natureza da tomada de decisões pedagógicas no cotidiano escolar* verifiquei a preponderância das ações docentes caracterizadas pela rotina legitimada pela tradição coletiva ou por hábito pessoal, onde são reproduzidas mensagens, sem que sejam avaliadas origem, significado e conseqüências.

A validação de atividades didáticas tem sido a meta de autores como Teberosky (1984, p.4), entre outros. Esta autora tem manifestado explicitamente o objetivo de "conocer la situación de clase para ayudar a cambiar las prácticas escolares cotidianas". Teberosky está, então, dissecando, testando e analisando as tarefas cotidianas envolvendo a alfabetização, como, por exemplo, quando escreve sobre "cuatro actividades de aprendizaje: dictado, lectura, copia y escritura" (p.9-12), ou sobre a "reescrita de notícias jornalísticas" (Teberosky, 1994, p. 118-130). Graças a este tipo de proposta, está se podendo compreender como (e se) as crianças realmente aprendem com estas atividades.

Neste artigo, então, pretendo apresentar minha caminhada em direção à validação de uma atividade didática específica: a produção textual, em sentido amplo, e a formação de frases, em sentido restrito.

SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL

uma das propostas das classes de alfabetização é promover situações nas quais as crianças entrem em contato com textos. Há autores que sugerem atividades com este objetivo: Abud (1987), Condemarín, Chadwick (1987), Kaufman (1994), Teberosky (1989) ou Teberosky, Cardoso (1990).

O contato com textos pode acontecer de várias formas, como, por exemplo, contato com textos já escritos (livros, revistas, jornais, logotipos, receitas, etc.) ou produção de textos de forma espontânea e orientada. Devo esclarecer que autores, como Ferreiro (1979, p.271), concebem a produção espontânea com uma conotação bem específica. A autora define "escritura espontânea" como "fuera de toda situación de copia". Portanto, tudo o que não for produto de "cópia" - "imediate ou posterior" - será considerado "escrita espontânea" mesmo que seja solicitar que a criança escreva "una palabra y su diminutivo".

Em minha atuação docente, eu procurava propor às crianças as mais variadas situações de interação com textos. Antes de explicitar a situação de produção textual que é o foco deste artigo, definirei o que se entende por "texto".

Há uma corrente de estudo que considera "texto" qualquer partícula escrita, seja uma letra, uma palavra, uma frase, um parágrafo ou um texto, por exemplo: "textos de uma só palavra, como 'Socorro!'" (Fávero, Koch, 1994, p.18), ou "texto corto (una oración de 6 o 7 palabras)" (Ferreiro, Palácio, 1982, p. 11). Esta concepção será chamada, neste artigo, de conceito de "texto" em sentido amplo. Por outro lado, outra corrente adota uma concepção mais restrita. Por exemplo, Teberosky (1994, p.51) afirma que um texto é uma unidade que "...é composta de subunidades (que já não são denominadas 'frases') que se relacionam de forma hierárquica (supra-ordinais), e que falam da 'mesma coisa'". Por esta definição, nem letras, nem palavras isoladas, nem frases, são consideradas "texto". Charolles (1988, p.45) explicita este conceito através de "quatro meta-regras de coerência". Assim, para um texto ser "coerente" e se constituir um "texto", é preciso que o que se escreve forme um todo, que haja um encadeamento entre as partes e sem contradição entre elas, que haja relações entre essas partes e que, à medida que o texto for sendo atualizado, informações novas sejam acrescentadas respeitando as condições mencionadas (p.49-72).

Em função desta diferenciação, o contato das crianças com os textos poderia ser canalizado nestas duas direções: o "texto" em sentido amplo e o "texto" em sentido restrito. Dentro da modalidade ampla de "texto", eu propunha às crianças uma forma orientada de produção textual, qual seja, apresentava às crianças um conjunto de palavras, previamente estabelecido, e então solicitava a elas que formassem frases a partir destas palavras.

Considerando que a "frase" é um texto em sentido amplo, é preciso esclarecer que, segundo Charolles (1988, p.40), "um conjunto de palavras não produz uma frase". O que caracterizaria, então, uma frase?

Segundo Cunha (1972, p.85-86), uma frase é uma enunciação de sentido completo, que "pode conter uma ou mais ORAÇÕES". Por outro lado, Fávero e Koch (1994, p.25) afirmam que um: "texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual...". A mesma definição poderia ser aplicada à frase, dentro do conceito de "texto" em sentido amplo. Assim, uma frase é um "todo significativo", uma "unidade de sentido", que pode ter "uma ou mais orações".

Descriverei, a seguir, a modalidade que utilizava com meus alunos (alfabetizando) em relação à produção de textos e, especificamente, em relação à produção de frases.

A ATIVIDADE PROPOSTA

como professora alfabetizadora, eu observava que algumas crianças, quando das propostas de produção textual, perguntavam: "Escrever sobre o quê?" Procurando ajudar as crianças a resolver esta questão, às vezes, eu propunha uma situação desafiadora em que elas se pusessem a produzir a partir de um conjunto de palavras dadas. Portanto, quando intitulo esta atividade de "produção textual em situação orientada", estou me referindo a esta situação. Além disso, conforme Ferreiro (1979, p.271), esta não seria uma situação de produção "espontânea".

As palavras eram apresentadas com a disposição que lembrava um quebra-cabeça. Assim, todas as palavras eram apresentadas embaralhadas, sem qualquer tipo de classificação ou categorização. Era um amontoado de palavras com os quais as crianças deveriam formar frases.

O Quadro 1 é um exemplo desses quadros apresentados às crianças. Optei por acrescentar um "ponto final" ao quadro, como forma de lembrar às crianças da colocação do ponto final nas frases, algo como um recurso mnemônico. A proposta de utilizar recursos mnemônicos em determinadas tarefas apresentadas às crianças já havia sido utilizada anteriormente por Piaget (1972).

Quadro 1

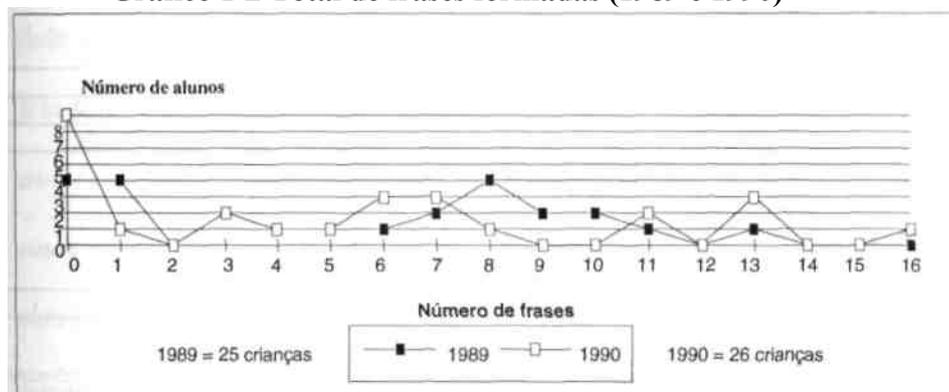
Julia	docinhos	comeu	foi	café
banheira	da	cadeira	caiu	
tornar	sala	cinco	deitou	bananas
cama	banho	saiu	na	derramou

A partir deste quadro, então, solicitava às crianças que formassem frases. Atente-se para o fato de que, no processo de formação de frases, estava implícita a concepção de "frase" das crianças. Assim, a "frase" que a criança formaria seria aquela que ela concebia.

Observei que, no ano de 1989, as crianças pareciam ter dificuldades para formar frases a partir deste quadro. Mesmo que algumas conseguissem formar até 13 frases (Gráfico 1), o processo era difícil e não trazia prazer para as crianças. Era uma tarefa considerada por elas como enfadonha. E, além disso, várias crianças (quatro) não conseguiram formar nenhuma frase e diversas outras (quatro) formaram apenas uma frase. Ficava a impressão de que alguma coisa não funcionava bem com esta atividade. Ao longo do ano e em diversas outras tentativas, com outros quadros e outras palavras, os resultados eram semelhantes.

Quando iniciou o ano de 1990, procurei adaptar a atividade de modo a favorecer a formação de frases. Entretanto, mesmo mudando as palavras, procurando escolher assuntos que interessassem às crianças (a partir de sugestões delas), os resultados não só continuaram no mesmo nível (Gráfico 1) como aumentara o número de crianças (oito) que não haviam conseguido formar nenhuma frase.

Gráfico 1 ■ Total de frases formadas (1989 e 1990)



A situação era tal que eu estava a ponto de desistir da aplicação desta atividade pois, mesmo que algumas crianças se saíssem bem formando frases de até oito ou nove palavras, o rendimento dos grupos, tanto de 1989 como de 1990, havia deixado a desejar.

Entretanto, eu acreditava na importância desta atividade como forma de contato das crianças com uma realidade prévia, isto é, as palavras, na concretização de uma realidade virtual, isto é, as frases "possíveis". Além disso, segundo Piaget (1985, p.54), eu estaria propondo às crianças experienciar o "possível com fim determinado que objetiva a escolha de procedimentos orientados para um resultado a ser atingido", cujo "fim determinado" era a formação de frases. Então, aconteceu algo inesperado. Visualizei uma nova disposição para as palavras.

A NOVA DISPOSIÇÃO

Esta nova disposição das palavras ocorreu a partir da leitura de Smith (1989, p. 271-279). Este autor, em suas colocações sobre as relações entre a "linguagem falada e a escrita" e a "gramática", me fez pensar se a dificuldade das crianças não estaria na própria disposição confusa das palavras. Assim, a idéia que surgiu era muito simples, isto é, apresentar as palavras através de "entradas léxicas" (idem, p.273), melhor dizendo, agrupar as palavras, utilizando a gramática, em categorias.

com esta nova disposição, a que chamarei de modalidade das "categorias gramaticais", transformei o Quadro 1 no Léxico 1.

Léxico 1

o	Júlia	comeu	três
da	banho	foi	cinco
na	café	caiu	seis
para	docinhos	tomar	
e	bananas	deitou	
os	sala	saiu	
	cama	derramou	
	cadeira		
	banheira		

Acho o tema do "possível" fascinante e o estou explorando mais profundamente nos meus estudos referentes à tese de doutorado que estou redigindo.

No Léxico 1, as palavras permaneceram as mesmas, com alguns acréscimos. A atividade, também, permaneceu basicamente a mesma, porém a disposição das palavras (através das entradas léxicas) ficou visualmente mais organizada.

Esta era, afinal, a dificuldade do Quadro 1. O quadro apresentado às crianças funcionava mais como um quebra-cabeça (por isto, o intitulei de modalidade "quebra-cabeça") em que as crianças precisavam procurar as palavras ao invés de, como no caso do Léxico 1, tê-las dispostas de uma forma organizada e lógica e visivelmente espaçada. Como o objetivo da tarefa era favorecer que as crianças formassem frases, apresentá-las dispostas como um quebra-cabeça (ou como numa cartela para um jogo de bingo), no caso do Quadro 1, era um contra-senso.

HIPÓTESES DA PESQUISA *Hipóteses*

principal e secundárias

Quando o léxico ficou organizado obedecendo às categorias gramaticais, fiquei na maior expectativa sobre os resultados que as crianças iriam alcançar. Eu acreditava que:

A disposição das palavras agrupadas por categorias gramaticais iria favorecer a formação de frase.

Esta se tornou, então, a hipótese principal desta pesquisa. A partir dela elaborei as hipóteses secundárias:

A disposição das palavras agrupadas por categorias gramaticais iria favorecer:

1ª) a formação de um número maior de frases do que nos anos anteriores;

2ª) a formação de frases com maior número de palavras do que nos anos anteriores;

3ª) a chegada ao conceito do "possível" em relação à formação das frases;

4ª) a diminuição do número de crianças com dificuldades para formar as frases.

O conceito de "possível"

Um resultado que eu esperava, a partir da nova disposição das palavras agrupadas através de classes gramaticais, era o da chegada ao conceito de "possível" em relação à formação das frases.

Piaget (1985, p. 19), em seus estudos sobre a noção do possível, analisa a evolução do conceito de possibilidade em relação com a variabilidade. O autor afirma que:

...o sujeito não descarta simplesmente de seus ensaios a possibilidade de variá-los ainda mais, mas sobre o mesmo modelo: abstrai dele, através de abstração reflexiva, a idéia de uma lei de construção por *variações mínimas*, mas repetidas, que consiste em ..."mudar um milímetro". (O grifo é nosso).

Assim, esperava que as crianças compreendessem que, mudando apenas uma palavra, poderiam formar outra frase possível utilizando, como exemplo, as palavras do Léxico 1. Se a criança tivesse formado: "Julia comeu três docinhos.", poderia formar "Julia comeu cinco docinhos." ou "Julia comeu seis docinhos." Ou, outro grupo de frases com um mesmo conceito, por exemplo, "Julia caiu da cadeira", "Julia caiu da cama", "Julia caiu da banheira", etc.

Metodologia

DEFINIÇÕES PRÉVIAS

A metodologia adotada foi aplicar esta atividade, em grupo, em situação de teste, ou seja, com todos os cuidados para evitar contaminação oral ou visual. uma das formas de evitar esta contaminação foi criar cinco versões diferentes do Léxico. Assim, cada criança estava rodeada de colegas que tinham, todos eles, léxicos diferentes dos dela.

SUJEITOS

Universo

A pesquisa foi efetuada em uma escola particular de Porto Alegre-RS. Os sujeitos desta pesquisa compunham um total de 98 crianças, divididas em quatro classes de alfabetização, em quatro anos letivos diferentes, cujas idades variavam de 6 a 8 anos. As turmas eram as seguintes:

- 1989: 25 crianças (datas de nascimento de 21/6/81 a 4/12/82)
- 1990: 26 crianças (datas de nascimento de 13/9/82 a 20/12/83)
- 1991: 24 crianças (datas de nascimento de 18/8/83 a 30/12/84)
- 1992: 23 crianças (datas de nascimento de 20/1/85 a 17/12/85)

Todas as crianças tinham um passado escolar homogêneo, isto é, todas haviam freqüentado a Educação Infantil (na própria escola ou não). Entretanto, em três turmas, havia crianças repetentes (daí a presença de crianças com 8 anos de idade). Eram elas:

- 1989: uma criança
- 1990: uma criança
- 1991: duas crianças

Identificação

Para fins de identificação dos sujeitos nos quadros demonstrativos dos dados (presentes no relatório da pesquisa), optei por adotar:

- as três primeiras letras do prenome;
- as quatro primeiras letras do prenome, quando as três primeiras fossem iguais; e
- as três primeiras letras do prenome acrescidas da primeira letra do sobrenome, quando os prenomes fossem idênticos. Esta medida permitia a fácil identificação das crianças e, ao mesmo

tempo, preservava-lhes o anonimato. Medida semelhante foi adotada por Piaget (198-).

INSTRUMENTOS

Utilizei um instrumento ao longo da pesquisa, criado e testado em oportunidades anteriores. O instrumento constava de uma ficha de observação e de registro, individual e de grupo, com os resultados da atividade, isto é, o número de frases formadas por cada criança e o número de palavras de cada frase. Além de outras observações pertinentes, como, por exemplo, o uso dos pontos nos finais das frases.²

Também foram criados, para esta oportunidade, gráficos com o objetivo de demonstrar os resultados, nos diversos aspectos estudados, dos quais apresentarei alguns a seguir.

PROCEDIMENTOS

Da aplicação dos testes

Após a transformação dos quadros em léxicos, isto é, com a disposição das palavras em categorias gramaticais, apliquei estes léxicos como testes em duas turmas, a de 1991 e a de 1992.

Léxicos aplicados

com o objetivo de facilitar a comparação dos resultados nos anos de 1991 e 1992, apliquei as mesmas cinco versões (mencionadas acima) dos léxicos.

Cada léxico era composto de 23 palavras dadas, divididas nas seguintes categorias:

² Os instrumentos utilizados nos quatro anos de pesquisa encontram-se nas tabelas do relatório da mesma.

- categoria 1 : seis artigos e/ou preposições e/ou conjunções
- categoria 2: oito substantivos comuns e próprios
- categoria 3: seis verbos
- categoria 4: três adjetivos

Foi mantida a presença do ponto final (por exemplo, vide Léxico 1).

Orientações durante os testes

A única orientação que dei foi: "Vocês devem formar frases com as palavras do léxico que vocês receberam!". Não apresentei nenhuma orientação específica. Por exemplo, eu não disse que elas deveriam utilizar palavras da categoria dos verbos em cada uma das frases. Nenhuma orientação foi dada além da citada acima.

Da análise dos resultados

Para a análise dos resultados, utilizei três passos:

- triagem das frases, classificando-as em frases aceitas (com sujeito e predicado) ou tentativas de frases (com predicado incompleto, ausência de predicado ou ausência de sujeito). Apenas as frases aceitas foram utilizadas nesta pesquisa;

- tabulação do número de frases que cada criança formou;

- contagem do número de palavras contidas nas frases aceitas formadas pelas crianças.

Fiz outras observações, que tinham relação indireta com esta pesquisa, mas que me interessavam. Eram elas:

- contagem do número de pontos finais utilizados;
- contagem do número de letras maiúsculas (iniciais da frase) utilizadas;

- tabulação do número de frases repetidas formadas pelas crianças;³

- registro do número de frases gramaticalmente corretas, porém sem sentido.

³ A atenção à repetição de frases pelas crianças tem importância no estudo dos "possíveis". Neste caso, pelo papel que "os *feedback* negativos e positivos" irão desempenhar "através de seus efeitos retroativos e proativos" (Piaget, 1985, p.22). O que observei, nesta pesquisa, é que, nesta idade, as crianças têm dificuldade para utilizar o *feedback* nas atualizações dos "possíveis", donde, a repetição das frases.

Não computei estas frases no item das frases aceitas;

- registro da utilização da aleatoriedade. Por "aleatoriedade" entendo a tentativa de frase formada através do agrupamento sem sentido de palavras do léxico. Utilizando um exemplo do Léxico 1 : "Julia banho caiu seis".

Resultados

Apresentarei os resultados em três grupos, os esperados, que se relacionam com as hipóteses principal e secundárias, os inesperados, que, como o nome diz, não tinham relação direta com a disposição das palavras em categorias gramaticais, e outras observações que fiz.

RESULTADOS ESPERADOS

Os resultados esperados serão apresentados de acordo com os aspectos estudados.

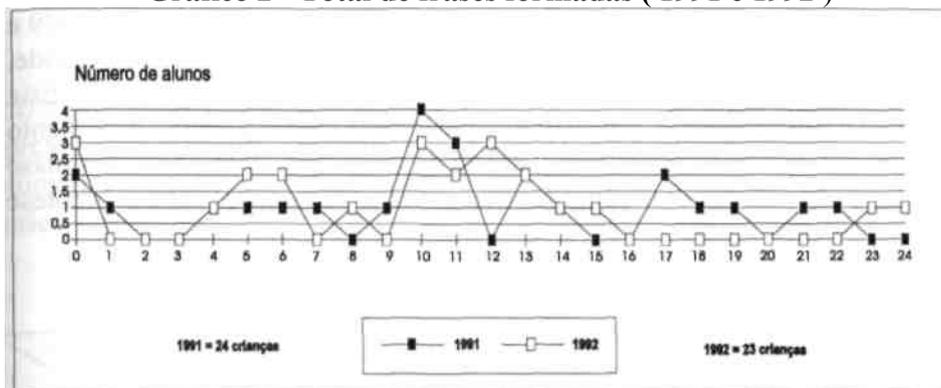
Total de frases formadas

Os resultados anteriores à mudança de modalidade já foram apresentados, isto é, dos anos de 1989 e 1990. A seguir, apresentarei os resultados de 1991 (Gráfico 2), que foi o primeiro ano em que a nova modalidade foi aplicada, isto é, o léxico em que as palavras eram categorizadas gramaticalmente.

como era de esperar, os resultados de 1991 foram superiores aos resultados de 1989 e 1990, levando-se em consideração o número total de frases formadas por cada criança. Nos anos de 1989 e 1990, o número máximo de frases formadas pelas crianças foi de 13 e 16, respectivamente (Gráfico 1). Em 1991, este número subiu para 22 frases. No ano de 1992 (Gráfico 2), estes números continuaram a crescer.

O número máximo de frases formadas em 1992, por uma criança, foi de 24 frases, seguido de perto por outra com 23 frases.

Gráfico 2 - Total de frases formadas (1991 e 1992)



A conclusão é que a primeira hipótese secundária está confirmada, isto é, que a nova disposição das palavras favoreceria a formação de um maior número de frases pelas crianças. E isto foi confirmado tanto em 1991 como em 1992.

Total de frases formadas pelas turmas

como as turmas tinham número diferente de crianças, optei por comparar os resultados dos números totais de frases formadas pelas turmas, através das suas médias (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Medidas do número de frases formadas

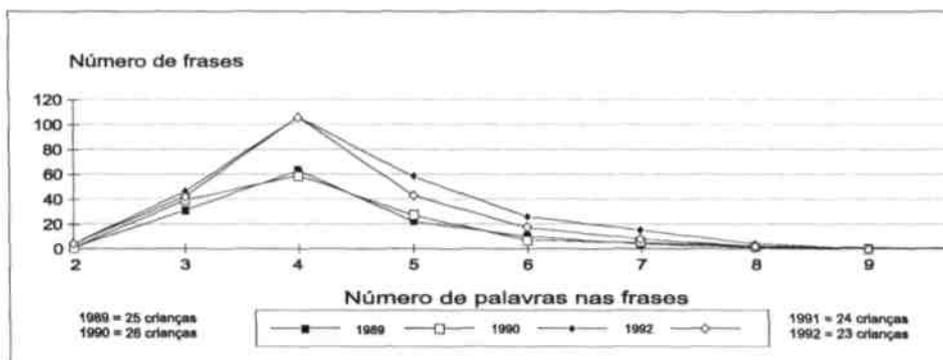


Os resultados são muito interessantes. O primeiro deles é que as médias anteriores à aplicação das categorias gramaticais, isto é, de 1989 e 1990, são as mesmas (5,3), ao passo que, após a mudança da modalidade, as médias subiram para 10,7 e 9,7, respectivamente, em 1991 e 1992. Este número é surpreendente, pois mesmo que tivesse sido esperado um aumento do número de frases, constituía o dobro de frases em 1991 e ao redor disso em 1992. Assim, por outro ângulo, fica novamente confirmada a 1ª hipótese secundária.

Número de palavras nas frases

O aumento do número de palavras nas frases, em função da nova modalidade, era esperado. Apresentarei os resultados de todos os quatro anos, isto é, de 1989 a 1992, num só gráfico (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Média do número de frases formadas



O número de palavras nas frases aumentou. Mesmo que o maior número de frases formadas, nos quatro anos, sempre tenha ocorrido com quatro palavras, verifiquei um incremento no número de palavras nas frases, inclusive com a formação de uma frase com dez palavras. Disto se conclui que a 2ª hipótese secundária está confirmada já que o número de palavras aumentou. Este aspecto ainda será comentado no item seguinte.

Comparação dos números de palavras nas frases

com o objetivo de comparar o número de palavras nas frases formadas pelas crianças e sua evolução a partir da nova modalidade, apresentarei, a seguir, uma tabela (Tabela 1), em que constam os valores (número de frases formadas) com relação a cada número de palavras nas frases, ano a ano.

Tabela 1 - Total de frases formadas (1989,1990,1991 e 1992)

Número de Palavras Anos	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total de frases
1989	1	31	63	22	10	4	1	1	4	133
1990	1	39	59	27	7	5	2	—	—	140
1991	4	46	106	58	26	15	4	—	—	259
1992	4	42	106	43	17	8	2		1	224

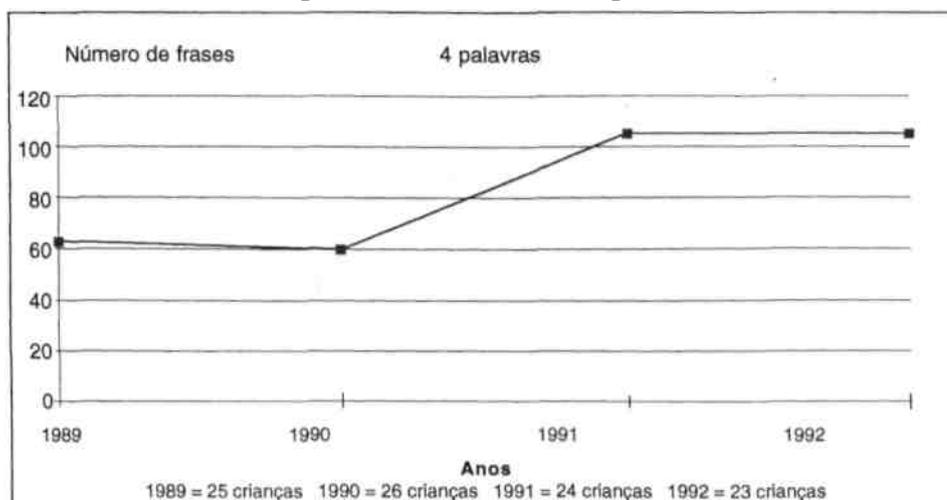
como maneira de melhor visualizar o aumento do número de palavras nas frases, optei por apresentar uma comparação deste número, ano a ano, através de um dos gráficos, isto é, aquele que representa as frases com quatro palavras. Antes, porém, apresentarei exemplos retirados do Léxico 1, para cada um dos grupos de frases formadas.

As menores frases formadas ocorreram com duas palavras. Por exemplo: "Júlia caiu". A seguir, aparecem as frases formadas com três palavras. Por exemplo: "Júlia comeu docinhos". As frases com quatro palavras surgem a seguir (Gráfico 5). Por exemplo: "Júlia foi tomar banho".

No gráfico a seguir, apresento a curva que representa a formação de frases com quatro palavras, nos quatro anos.

⁴Utilizo os dois traços (—) como forma de facilitar a visualização das ocorrências nulas na formação das frases.

Gráfico 5 - Comparação do número de palavras das frases



As curvas relativas à formação de palavras com outros números de palavras são semelhantes a esta. Por isto, para evitar a repetição dos gráficos, apresentarei apenas este.

É interessante registrar, neste momento, o fato de as crianças conseguirem formar maior número de frases com cada número de palavras. Este fato é a evidência de que cada criança estava conseguindo formar frases com um número maior de palavras do que com a disposição "quebra-cabeça".

Aparecem, depois, as frases com cinco palavras. Por exemplo: "Júlia comeu bananas na sala". Observa-se, a seguir, as frases com seis palavras. Por exemplo: "Júlia foi tomar banho na banheira". O grupo que aparece a seguir é o das frases com sete palavras. Por exemplo: "Júlia comeu docinhos e deitou na cama".

Um aspecto interessante a registrar é que, a partir das seis palavras, as crianças precisavam, necessariamente, utilizar a conjunção "e" pois, de outra maneira, não conseguiriam formar frases mais longas. E de frisar que

sta utilização ocorreu espontaneamente.⁵ A conjunção "e" permitia criar frases mais longas, como "Julia comeu três bananas e cinco docinhos.", ou criar frases com mais de uma oração, isto é, com "mais de um verbo" (Cunha, 1972, p.86), como no exemplo da frase com sete palavras.

As frases com oito palavras aparecem a seguir. Por exemplo: "Julia foi tomar banho na banheira e caiu". como penúltimo grupo, aparecem as frases de nove palavras. Por exemplo: "Julia comeu cinco docinhos e derramou café na sala". como último grupo, surgem as frases com dez palavras. Pelo seu ineditismo, este resultado poderia fazer parte do item "Resultados inesperados". Nos três anos anteriores, nenhuma criança havia conseguido formar uma frase com dez palavras e eu nem imaginava que alguma pudesse conseguir. Tanto é que as fichas de registro que eu havia elaborado dispunham, como última coluna, a das nove palavras. Entretanto, em função deste resultado, as fichas foram adaptadas.

Por ter alcançado um resultado inédito, a menina (DEBN) que formou a frase, merece tê-la registrada neste relato, exatamente como ela a escreveu e utilizando as palavras do léxico que ela recebeu: "A avó do Túlio andou de avião e ficou alegre."

A propósito, é interessante notar que esta frase tenha sido formada somente após a nova disposição das palavras, agrupadas em categorias gramaticais. Fica a pergunta: Teria esta menina conseguido formar uma frase de dez palavras se tivesse recebido o Quadro 1 para fazê-lo?

Neste momento, preciso prestar um esclarecimento. Em função da minha preocupação de apresentar dados referentes ao número de palavras nas frases formadas pelas crianças, haveria margem para a suposição de que o mais importante, numa produção textual, fosse o tamanho do texto e, neste caso específico, o número de palavras nas frases. Só que isto não é verdade. Voltando à definição de Fávero, Koch (1994, p.25), ressalto que uma frase é um "todo significativo", "independente de sua extensão". Assim,

⁵ Nos meus estudos sobre "o possível e o necessário" estou dando especial atenção a aspectos da "necessidade" que são utilizados pelas crianças na aquisição da língua escrita (especialmente as alfabetizadas), como, neste caso, a conjunção "e". Esses estudos estão se desenvolvendo graças aos brilhantes experimentos de Piaget (1986) sobre a noção de "necessário".

dependendo da situação comunicativa, uma frase com uma única palavra é um todo significante. Imagine-se a seguinte situação:

Julia passa mal. Tem fortes cólicas. A mãe leva-a ao Pronto-Socorro. O médico a examina e pergunta: "O que ela comeu?" A mãe responde: "Bananas".

Neste contexto, uma única palavra constitui um "contínuo comunicativo contextual" (Fávero, Koch, 1994, p.25). Portanto, as frases de uma só palavra são frases perfeitamente "possíveis".

Entretanto, como já mencionei acima, a formação de frases refletia as concepções de "frase" que as crianças apresentavam naquele momento. Foi possível verificar que nenhuma criança escreveu frases de uma única palavra como se, nesta situação orientada específica, o conceito de frase que as crianças apresentassem fosse "duas palavras ou mais", já que as menores frases foram, exatamente, as de duas palavras.

Situação semelhante aconteceu com as frases sem sentido ou "aleatórias" formadas pelas crianças. Mesmo este grupo de crianças, com dificuldades na formação de frases com sentido, concebia uma frase como um conjunto de três ou mais palavras, como: "Valter camelo chá", "avó Túlio correu suco", "copo e vaca e a Sônia". Portanto, a questão do número de palavras nas frases que as crianças formaram tem importância, neste caso específico, para a análise das concepções que as crianças apresentam sobre o que é uma "frase".

Seria possível pensar, então, num paralelo com a diferenciação "intrafigura", isto é, dentro da própria atualização da escrita, apresentada por Ferreira (1985, p. 11), que se expressa "sobre o eixo quantitativo, como a quantidade mínima de letras - geralmente três - que uma escrita deve ter para que "diga algo". Assim, se em um determinado nível de desenvolvimento, a criança acredita que uma palavra precisa ter três letras, no mínimo, para ser lida, as crianças deste universo apresentaram evidências de que acreditavam que uma "frase" devia ter, no mínimo, três palavras para ser lida.

Por outro lado, as crianças que produziram as frases sem sentido ou "aleatórias" apresentaram evidências de um outro aspecto da concepção de frase. Esta concepção envolvia o "registro numa ordem linear contínua" já que *todas* as crianças que produziram este tipo de frase escreveram as frases em seqüência numa linha.

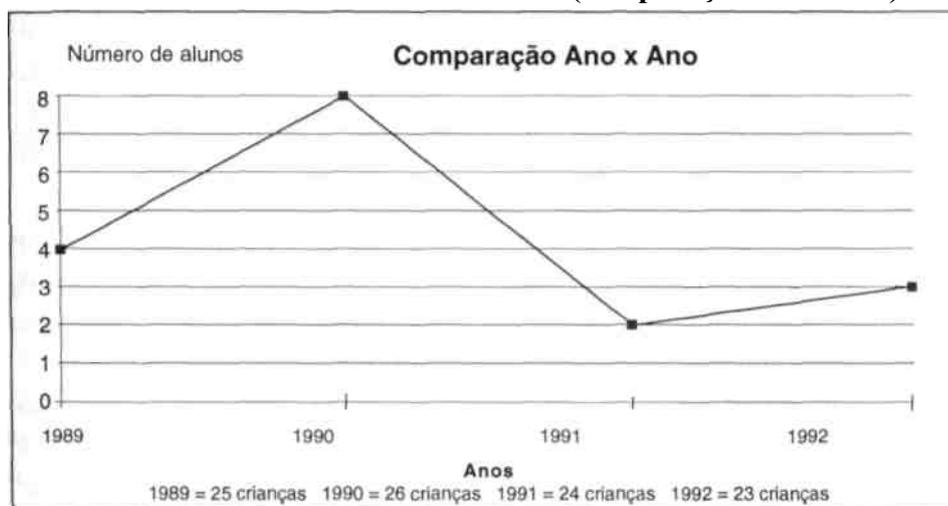
Dificuldades na formação de frases

Eu esperava que a nova disposição das palavras agrupadas por categorias gramaticais favorecesse a diminuição das dificuldades na formação de frases a partir de palavras dadas.

Por "dificuldades na formação de frases" entendo a ocorrência de crianças que não conseguiam formar nenhuma frase aceita e que utilizaram algum artifício (como o da aleatoriedade, mencionado acima) ou que criaram frases incompletas ou sem sentido (como já mencionei anteriormente).

Conforme é possível observar no Gráfico 6, esta diminuição realmente ocorreu, e os níveis mais baixos de dificuldades aconteceram em 1991.

Gráfico 6 - Nenhuma frase formada (comparação ano a ano)



Analisando-se os dados, também é possível perceber que diminuiu o número de crianças que só conseguiam formar uma frase. Isto só se tomou possível graças à nova disposição das palavras. As crianças com dificuldades na formação de frases conseguiam, mesmo assim, formar quatro ou cinco. Antes da mudança de modalidade, porém, as crianças com dificuldades passavam

todo o tempo disponível resolvendo o "quebra-cabeça" (isto é, procurando palavras) que era o Quadro 1 e formando apenas uma frase (quatro crianças em 1989 e uma em 1990 - Gráfico 1 - contra uma em 1991 e nenhuma em 1992 - Gráfico 2). É claro que houve crianças que não formaram nenhuma frase, mesmo após a mudança, mas este número caiu.

É preciso esclarecer, agora, a questão da "dificuldade" na formação de frases. Seria possível pensar em duas possibilidades de explicação para estas dificuldades. Na primeira possibilidade, não haveria realmente "dificuldade" na formação de frases, mas o fato de que as crianças estariam experienciando frases "impossíveis", isto é, propositadamente escrevendo frases sem sentido. Este fato poderia explicar todas as situações de frases não aceitas produzidas pelas crianças.

Na segunda possibilidade, a dificuldade não estaria relacionada com a formação de frases em si, isto é, as crianças não teriam dificuldades com o conceito de "frase". A dificuldade estaria com a leitura propriamente dita, isto é, as crianças não conseguiam "ler" as palavras do léxico e, em consequência, não conseguiam formar as frases.

Acredito que a segunda possibilidade é a mais adequada. A meu ver, no intuito de realizarem a tarefa que eu lhes propunha, as crianças utilizaram procedimentos dentro das condições que elas dispunham. Apresentando um exemplo, uma menina (Ane), em 1992, formou 28 tentativas de frases, utilizando o mesmo repertório reduzido de palavras (provavelmente, as palavras que ela conseguiu "ler"), variando o número e a ordem das palavras. O repertório de palavras utilizado foi o seguinte: "chá - Valter - mãe - da - a - um - e". Três das frases formadas foram as seguintes: "chá a mãe da Valter", "chá a Valter da mãe", "um Valter da mãe da Valter". As frases formadas por esta menina evidenciam que havia uma concepção de "frase" (isto é, um conjunto de palavras escritas numa ordem linear contínua). A dificuldade estava, apenas, em conseguir "ler" o conjunto total de palavras do léxico.

Mesmo que eu não tenha apresentado os dados numéricos sobre a formação de frases não aceitas, analisei as tentativas de frases das crianças, como já mencionei. Esta análise revelou-se muito rica para a compreensão das concepções de "frase" das crianças em um determinado nível de desenvolvimento. Tanto é que é possível estabelecer um outro paralelo, desta vez, sobre o "eixo qualitativo" analisado por Ferreiro (1985).

com relação à escrita de palavras, as crianças acreditam que deva existir uma "variação interna para que uma série de grafias possa ser interpretada (se o escrito tiver "o tempo todo a mesma letra, não se pode ler, ou seja, não é interpretável") (idem, p. 11). Na análise das tentativas de frases, verifiquei que o critério da "variação interna" também aparecia, pois *nenhuma* criança produziu uma frase utilizando todo o tempo a mesma palavra. Portanto, elas também acreditavam na necessidade de uma variação interna na frase, mesmo que tivessem "dificuldades" na formação de frases.

O conceito de "possível"

Em pesquisa efetuada anteriormente (Steyer, 1987), em relação às noções do possível e do necessário, observei que as crianças conseguiam atingir a noção do necessário, mas permaneciam, quando na Educação Infantil, basicamente nos limites do possível.

Na presente pesquisa, os resultados permitem afirmar que a adoção da modalidade das categorias gramaticais favoreceu que as crianças compreendessem que, se mudassem apenas uma única palavra na frase, estariam formando outra frase, possível e diferente. O que constitui a noção do possível em sua relação com a variabilidade, conforme Piaget (1985).

Esta compreensão aconteceu não somente com as crianças que formavam muitas frases (mais de dez) mas também as crianças que formavam apenas quatro ou cinco. Estas últimas, particularmente, alcançavam o número referido de frases por conseguirem variar suas frases (mudando apenas uma palavra da frase anterior), o que constituía o conceito de "possível".

RESULTADOS INESPERADOS

Foi muito interessante observar o surgimento de um resultado inesperado com a nova disposição das palavras em categorias gramaticais. Se antes da nova disposição, a tarefa era considerada enfadonha pelas crianças, após a mudança na disposição, as crianças descobriram que formar frases podia ser gostoso. Assim, as crianças se divertiam formando frases.

Quando a tarefa era aplicada em aula, sem caráter de teste, e com todo o clima de trabalho em grupo que acabava surgindo, ocorriam situações incríveis. Uma criança dizia em voz alta: "Achei mais uma! Julia comeu seis docinhos". Imediatamente as crianças escreviam a frase na sua folha e outra criança dizia, também em voz alta: "Achei outra!" E assim por diante. O ambiente era de divertimento. As crianças vibravam a cada frase que conseguiam formar. Chegavam a virar a folha e escrever frases no verso.

Por outro lado, quando a tarefa era aplicada como "tema de casa", os pais relatavam que precisavam obrigar as crianças a irem dormir, pois as mesmas diziam: "Eu quero fazer mais uma!"

Desta maneira, a nova disposição das palavras favoreceu que as crianças descobrissem o caráter lúdico deste tipo de tarefa. Descobriram que podiam brincar de formar frases. Para uma professora de 1ª série, conseguir unir trabalho e brinquedo em uma tarefa só, é um objetivo muito nobre a ser alcançado.

Apple (1982) observou que, em uma classe de educação infantil, as crianças tendiam a separar o trabalho do lazer e que consideravam o trabalho mais importante que o lazer. Com a nova disposição das palavras, uma tarefa que antes era considerada "trabalho" transformou-se em "lazer". Tanto é que as crianças perguntavam, com grande expectativa, quando fariam novamente a atividade de "montar as frases" (como elas a chamavam).

OUTRAS OBSERVAÇÕES

É possível tecer, ainda, em termos de resultados, algumas considerações sobre duas observações efetuadas a partir das frases formadas pelas crianças.

uma delas é sobre a utilização da pontuação nas frases. Os resultados das crianças deste universo evidenciam três diferentes grupos que poderiam ser categorizados em níveis de desenvolvimento, conforme Piaget (1972). O primeiro, o das crianças que não colocaram nenhum ponto no fim das frases. O segundo, o das crianças que colocaram ponto no fim de algumas frases. E o terceiro, o das crianças que colocaram ponto finalizando todas as frases, independentemente do número de frases formadas. Os dados referentes à pontuação estão na Tabela 2.

Tabela 2 - Presença de ponto no final das frases (1989,1990,1991 e 1992)

Ano	Ponto no final das frases				Nenhuma frase aceita	Total de crianças nas turmas
	Ausência	Presença		Presença total		
		Alguns	Todos			
1989	2(8.0%)	7(28%)	12(48%)	76%	4	25
1990	1(3.8%)	11 (42%)	6(23%)	65%	8	26
1991	2(8.3%)	14(58%)	6(25%)	83%	2	24
1992	-	14(60%)	6(26%)	86%	3	23

A análise destes dados é interessante. De um lado, na coluna "Todos", o melhor resultado aconteceu em 1989, na modalidade "quebra-cabeças", quando 48% das crianças colocaram ponto no final de todas as frases. Por outro lado, a coluna "Presença Total" evidencia que a nova modalidade provocou um aumento na presença de ponto no final das frases (de 76% e 65% para 83% e 86%). Entretanto, as causas deste aumento não são claras. Há, no mínimo, duas possibilidades.

A primeira possibilidade estaria no lugar de destaque do ponto final na nova modalidade (Léxico 1). com isto, pelo destaque, as crianças se "lembrariam" mais de colocá-lo no final das frases do que na modalidade anterior. A segunda possibilidade estaria relacionada ao aumento do número de frases formadas, ou seja, por conseguirem montar mais frases aceitas, o número de pontos no final das frases também seria maior. Esta questão merece ser mais profundamente investigada, pois envolve as concepções das crianças sobre a pontuação.

A seguir, é possível comentar sobre a utilização das letras maiúsculas no início das frases. Kaufman (Teberosky, Kaufman, 1990, p.29) afirma que "quando

las oraciones eran desvinculadas (al mejor estilo escolar), los chicos las iniciaban siempre con mayúscula". Estes resultados foram obtidos quando a autora solicitou que crianças de 2^a, 3^a e 4^a séries escrevessem o que entendiam por "oração" e depois escrevessem três orações.

As crianças do presente universo apresentaram resultados diferentes, talvez por serem crianças de 1^a série. Houve três grandes grupos. No primeiro, o mais básico, as crianças que não utilizaram nenhuma letra maiúscula, mesmo quando a palavra inicial era um nome próprio. No segundo, o nível intermediário, as crianças que só utilizavam letras maiúsculas quando a palavra inicial era um nome próprio. E, no terceiro nível, o mais avançado, as crianças que utilizaram letras maiúsculas para iniciar todas as frases.

Estes resultados fornecem evidências para afirmar que as concepções das crianças determinam seus procedimentos. Por exemplo, mesmo com o nome próprio grafado em maiúscula no léxico, algumas crianças não o grafaram em maiúscula no início das frases. Assim, em um certo nível, o mais básico, o recurso mnemônico da presença do nome próprio em maiúscula no léxico não é determinante para a sua adoção na frase, e nos níveis mais avançados, este recurso já é adotado pelas crianças. Por este motivo, é importante analisar, de forma mais detida, as produções textuais com ênfase nas questões de pontuação e colocação das letras maiúsculas no início das frases, não só do ponto de vista das produções propriamente ditas, mas também quanto aos procedimentos e às concepções das crianças, como forma de compreender o processo de aquisição destas noções.⁶

E a validade desta atividade?

Ferreiro e Teberosky (1985, p.276-277) afirmam que "o que a escola pretende ensinar nem sempre coincide com o que a criança consegue aprender".

⁶ É interessante registrar aqui que essas observações se tornaram um importante motor na definição do tema da minha pesquisa para a tese de doutorado. Em função dos diferentes níveis que as crianças apresentaram quanto à utilização do ponto no final das frases e das letras maiúsculas no início das mesmas, optei por estudar essas questões de forma mais sistemática, buscando compreender a relação entre esses aspectos (que denominei de "aspectos formais de apresentação textual") e as noções de "possível" e "necessário".

A forma de remediar esta situação seria favorecendo que a criança pudesse ser um "sujeito ativo", aquele que "reconstrói o objeto para dele apropriar-se através do desenvolvimento de um conhecimento e não da execução de uma técnica". Acredito que uma situação orientada como a apresentada, permite que a criança seja este "sujeito ativo", pois há ação e interação com o "objeto" do conhecimento. De que forma?

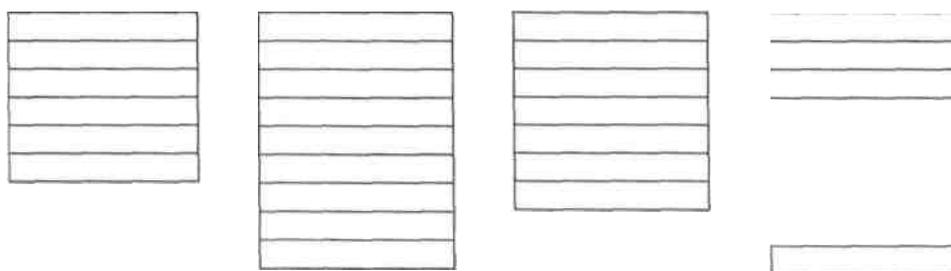
Analisando-se os resultados que as crianças apresentaram, tanto em termos de frases aceitas como de tentativas de frases, é possível afirmar que esta atividade favoreceu diversas experiências. Do ponto de vista da formação de frases, a experimentação aconteceu, em primeiro lugar, na formação de frases propriamente dita, isto é, quando as crianças organizavam as palavras para que formassem um todo significativo, em que a busca do sentido dirigia os procedimentos adotados pelas crianças. Em seguida, na relação "parte/todo" (Piaget, 1986, p.75) em que a criança precisava compreender que as "partes", as palavras, formavam o "todo", as frases; e que diferentes "partes" formavam diferentes "todos", isto é, diferentes palavras formavam diferentes frases. Além disso, não se pode esquecer a noção do "possível" em que as crianças experienciavam a situação de, a partir de um mesmo grupo de palavras, formar uma frase diferente através da substituição de uma única palavra. De outro ponto de vista, havia a experimentação com utilização da pontuação no final das frases e das letras maiúsculas no início das mesmas.

É possível, então, afirmar que, dentro dos objetivos para os quais esta atividade foi proposta e após os quatro anos de sua aplicação (antes e depois da mudança de disposição das palavras), esta é uma atividade válida de ser elencada junto a outras situações de produção textual para crianças alfabetizandas. Por outro lado, do ponto de vista da atuação docente, esta atividade permite que a professora alfabetizadora conheça, de forma bem clara, as concepções das crianças sobre o que seja uma "frase" e como estas concepções se apresentam, analisando a linearidade do texto, a variabilidade das palavras dentro da frase e o número de palavras que as crianças colocam em uma frase.

A partir destas considerações, e dentro da proposta de favorecer a produção textual, farei algumas considerações sobre uma série de variações

que é possível implementar na atividade e, além disso, sobre a possibilidade de estender os objetivos da tarefa para além da formação de frases.

Em primeiro lugar, considero que esta é uma "atividade do tipo divergente". Por "atividade do tipo divergente", entendo aquelas atividades que permitem criar variações dentro de uma estrutura básica. Esta tarefa tem inúmeras vantagens sobre outras similares porque, além de favorecer um número muito grande de possibilidades de frases, permite que, mantendo a disposição espacial (Quadro 2), sejam variadas as palavras componentes. Assim, esta é uma atividade que pode ser aplicada diversas vezes, e, com a mudança das palavras do léxico, sempre será diferente da anterior. Além disto, a própria disposição espacial pode ser variada, por exemplo, diminuindo o número de palavras em cada categoria e aumentando o número de categorias (ficando a organização a cargo da professora e da própria turma, em conjunto). Inclusive, podem ser apresentados quadros vazios às crianças para que elas próprias, em pequenos grupos ou individualmente, organizem os léxicos.



uma segunda variação, que poderia ser implementada, diz respeito à liberação da necessidade de escrever as frases. Assim, ao invés de disporem do léxico escrito em uma folha de papel, as crianças poderiam, reunidas em grupos, dispor das palavras do léxico escritas em cartões. com isto, as crianças montariam as frases utilizando os cartões. Numa primeira situação, que permitiria uma liberação parcial da escrita, uma das crianças do grupo poderia ser a relatora e

registrar as frases formadas. Em outra, que permitiria a liberação total do ato motor da escrita, as crianças poderiam "ditar" as frases para a professora que as escreveria no quadro-negro.⁷

A liberação da escrita se justifica como forma de variar a atividade pois, para algumas crianças, o ato da escrita de tantas frases é cansativo. com esta variação, pois, a liberação da escrita permitiria uma maior mobilidade da criança na experiencição da formação de frases.

Outras variações podem ser implementadas. Por exemplo, propondo, em primeiro lugar (isto é, antes do início da atividade), uma situação comunicativa. Esta situação poderia ser desde a leitura de uma história por parte da professora, passando pela visita a uma exposição de arte, até a encenação de pequenos jogos dramáticos, para que, a partir destas situações, as crianças produzissem as frases, inclusive, com a possibilidade da utilização de léxicos sugeridos por elas a partir da situação comunicativa proposta.

Entretanto, também se pode aprimorar a atividade estendendo os seus objetivos. Por exemplo, as crianças poderiam, a partir das frases formadas, procurar criar um texto (em sentido restrito), ocasião em que as frases formadas seriam a "matéria prima" do texto.

uma outra extensão dos objetivos poderia estar relacionada com a aquisição do conceito de classe gramatical. uma das preocupações dos professores de língua materna é como introduzir este conceito. Apresentando-se esta atividade com classes gramaticais bem definidas, as crianças poderiam, com o tempo, formar o conceito de "verbo", "substantivo", "adjetivo", "advérbio" e assim por diante. As crianças iriam compreender estes conceitos através do seu uso na formação das frases e na própria organização dos léxicos.

Para encerrar, quero comentar o motor que me levou a escrever este artigo:⁸ a questão da validação de atividades didáticas.

⁷Utilizei a expressão "ato motor", pois, de um certo ponto de vista, montar as frases seria um ato de "escrita". Assim, as crianças estariam liberadas do ato motor, mas continuariam envolvidas em uma situação de "produção textual". "Este artigo é uma versão reduzida e atualizada do relatório de pesquisa com o mesmo título.

A professora como pesquisadora

Quando estamos em sala de aula, nós, professoras alfabetizadoras, nos perguntamos: Por que esta atividade não funcionou?, ou seja, nós conseguimos detectar o descompasso entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem, mencionado por Ferreiro e Teberosky (1985). Quando isto acontece, algumas professoras procuram agir.

Professoras alfabetizadoras relatam, em depoimentos pessoais, que procuram resolver este "descompasso", testando modificações nas atividades propostas, analisando sua atuação docente, buscando auxílio na literatura à qual têm acesso, e assim por diante. As professoras afirmam que fazem, no seu dia-a-dia, o que eu fiz com esta atividade.

Eu pergunto: Todas as professoras agem? Todas as professoras testam atividades para verificar por que elas funcionaram ou não? Todas as professoras procuram descobrir o que as crianças aprenderam com uma determinada atividade?

Acredito que todas nós devamos ser pesquisadoras em nossas salas de aula. Precisamos ser dirigidas pelo "Por quê?", pelo "como?" e pelo "Quando?" Precisamos coletar dados das nossas salas de aula, anotar nossas observações e nossas dúvidas, ouvir nossos alunos e alunas. Mas, principalmente, precisamos nos inquietar com o nosso dia-a-dia e questionar as atividades que, por "tradição", são utilizadas nas classes de alfabetização. Precisamos perguntar: Será que esta atividade que estou propondo para os meus alunos realmente funciona? O que eles aprenderam com esta atividade? Ou, ainda: Por que estou aplicando esta atividade? Quais os meus objetivos ao utilizar esta atividade? O que espero que os meus alunos aprendam?

Ao escrever este artigo, minha preocupação é compartilhar com outras professoras as etapas pelas quais passei dentro de um processo ocorrido em minha sala de aula. Quero compartilhar minha angústia ao ver o que não funcionava na modalidade "quebra-cabeça", a busca de respostas (principalmente, através de leituras), as longas horas de análise das folhas com as frases escritas pelas crianças e com as tabulações dos dados, as tentativas de modificação da atividade e assim por diante.

Enquanto passava por todos estes momentos, eu tinha uma crença que me movia. Acreditava que, naquela atividade, estava algo de valor. Mas, eu precisava descobrir o que não funcionava. E descobri! Só que, então, novo período se iniciou, porque eu precisava testar os resultados, fazer análises das folhas com as novas frases e com as novas tabulações, até que pudesse ter a certeza do que funcionava, do que as crianças aprendiam e de quais eram as experiências que esta atividade realmente provocava.

Quando este período terminou, queria compartilhar minha experiência com alguém (além dos pais dos meus alunos). Queria mostrar os resultados desta pesquisa que eu tinha feito em sala de aula com os meus alunos. Mas, desejava, principalmente, mostrar que ali estava uma atividade que "funcionava" e que eu tinha validado em um processo desafiador, ao longo de quatro anos, numa sala de 1ª série.

Referências bibliográficas

ABUD, Maria José Milharezi. *O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização*. São Paulo: EPU, 1987. 76p.

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982. p.85-86.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos texto: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. In: GAL VES, Charlotte (Org.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988. 155p. p.39-85.

CONDEMARÍN, Mabel, CHADWICK, Mariana. *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 274p. p.208-238.

CUNHA, Celso. *Gramática do português contemporâneo*. 3.ed. Belo Horizonte: Bernardo Alvares, 1972. 509p.

- FAVERO, Leonor Lopes, KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Linguística textual: introdução*. 3.ed. Sao Paulo: Cortez, 1994. 112p.
- FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.52, p.7-17, fev. 1985.
- FERREIRO, Emilia, PALACIO, Margarita Gómez et al. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. México: Dirección General de Educación Especial, 1982. v.2. (Las relaciones entre el texto - como totalidad - y sus partes).
- FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284p.
- FERREIRO, Emilia et al. *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México: Dirección General de Educación Especial, 1979. 298p.
- GIESTA, Nágila Caporlândia. *Tomada de decisões pedagógicas no cotidiano escolar*. Porto Alegre: UFRGS, 1994. 234p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.
- KAUFMAN, Ana Maria. *A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtivista*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 133p.
- PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record, [198-]. 321p.
- _____. *Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1972. 283p.
- _____. *O possível e o necessário: evolução dos necessários na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 128p.
- _____. *O possível e o necessário: evolução dos possíveis na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 137p.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 423p. p.273-279.

STEYER, Vivian Edite. *Desenvolvimento das noções de "possível e necessário" através da exploração de materiais para pré-escolares*. Porto Alegre: UFRGS, 1987.783p. 2v. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever, perspectivas pedagógicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 1994. 198p.

_____. La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita. *Lectura y vida*, Buenos Aires, v.5, n.4, p.4-13, dic. 1984.

_____. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Unicamp, 1989. 151p.

TEBEROSKY, Ana, CARDOSO, Beatriz. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. 2.ed. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Unicamp, 1990.272p.

TEBEROSKY, Ana, KAUFMAN, Ana María. Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. *Lectura y vida*, Buenos Aires, v. 11, n.2, p.23-30, jun. 1990.

Recebido em 21 de maio de 1996.

Vivian Edite Steyer é doutoranda em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n.187, p.443-476, set./dez. 1996

The present paper intends to present the results of a research about the notion of "possible" and the textual production in an orientated situation, in literacy grade in a private school of Porto Alegre (RS), comparing the effects of two different modalities of application (puzzles and grammatical categories), in four consecutive academic years. The systematic proposed was the formation of sentences by means of a determined number of given words, in a test situation, in the two mentioned modalities. After this, the sentences formed were analysed in relation to the number of the words utilized, and other specific observations. The results of this research permit to assert that the application of the grammatical category approach favoured the formation of a bigger number of sentences, of sentences with a bigger number of words and the formation of sentences by a bigger number of children. In addition, of the two approaches, that of the grammatical categories favoured the attainment of the notion of "possible" by a bigger number of children than the puzzle's modality. There was, also, an unexpected result, the discovery, by the children, of the recreative aspect from the sentence formation, in the second modality, this is, that of the grammatical categories. There are presented proposals about variations and improvement for this didactic endeavours and expressed considerations about their worth. Finally, there are stressed the importance of the activity of the teacher of the beginners as researcher in the classroom.

Cet article a l'intention de présenter les résultats d'une recherche faite sur la notion du "possible " et la production textuelle, en situation orientée, dans des classes d'alphabétisation d'une école particulière de Porto Alegre (RS), en comparant les effets de deux modalités différentes d'une application (casse-tête et catégories grammaticales) en quatre années scolaires consécutives. La systématique proposée a été la formation de phrases parmi un numéro déterminé de mots donnés, en situation d'essai, dans les deux modalités mentionnées. Ensuite, on a analysé les phrases faites par rapport au numéro de mots utilisés, au delà d'autres observations

spécifiques. Les résultats de cette recherche permettent d'affirmer que l'application de la systématique de catégories grammaticales a favorisé la formation d'un numéro plus grand de phrases, de phrases avec un numéro plus grand de mots et de la formation par un numéro plus grand d'enfants. En outre, de deux systématiques, celle des catégories grammaticales a favorisé l'arrivée à la notion du "possible" dans un numéro plus grand d'enfants que la modalité du casse-tête. Il y a eu aussi un résultat inattendu, la découverte, par les enfants, du caractère joueur de la formation de phrases dans les catégories grammaticales. Ce sont présentées des suggestions des variations et des perfectionnements dans cette activité didactique aussi bien que des considérations sur sa validité. Finalement, on met en relief l'importance de l'action du professeur d'alphabétisation comme investigateur dans la salle de classe.

Este artículo tiene por finalidad presentar los resultados de una investigación hecha acerca de la noción de lo "posible" y la producción textual en situación orientada, en clases de alfabetización de una escuela privada de Porto Alegre (RS), comparando los efectos de dos modalidades distintas de aplicación (rompecabezas y categorías gramaticales), en cuatro años lectivos sucesivos. La sistemática propuesta fué la formación de frases a través de un número determinado de palabras dadas, en situación de prueba, en las dos modalidades nombradas. A continuación, se han analizado las frases' formadas en relación con el número de palabras utilizadas, además de otras observaciones específicas. Los resultados de esta investigación permiten afirmar que la aplicación de la sistemática de categorías gramaticales favoreció la formación de un mayor número de frases, de frases con mayor número de palabras y de formación por un mayor número de niños. Además de las dos sistemáticas, la de las categorías gramaticales favoreció la llegada a la noción de "posible" en un mayor número de niños que la modalidad de rompecabezas. Hubo también un resultado inesperado, el descubrimiento, por los niños, del carácter juguetón

de la formación de frases en la modalidad de categorías gramaticales. Son presentadas sugerencias de variaciones y perfeccionamientos en esta actividad didáctica y hechas consideraciones acerca de su validez. Por último, se acentua la importancia de la actuación de la profesora alfabetizadora como investigadora en su clase.

"Para que Serve Lêr e Escrever?" O Depoimento de Alunos e Professores

Alina Galvão Spinillo

Eliana Borges C. de Albuquerque

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Maria Emilia Lins e Silva

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

O depoimento de alunos e professores de alfabetização de escolas públicas e particulares acerca dos usos e funções da linguagem escrita foi analisado a partir de entrevistas onde a pergunta central era: "Para que serve ler e escrever?" Pelos depoimentos foi possível identificar diferentes concepções, as quais variam entre professores e alunos e em função do tipo de escola. A natureza dessas concepções reflete noções distintas a respeito dos usos e funções da linguagem escrita para o indivíduo que aprende a ler e a escrever.

Introdução

Os aspectos funcionais da linguagem são documentados por diversos pesquisadores. Comparações conduzidas entre crianças de classes sociais distintas (e.g., Moreira, 1988; Soares, 1988) ou até mesmo de meios culturais diferentes (e.g., Labov, 1972; Heath, 1983; Hicks, 1991) indicam que diferenças socioculturais contribuem para concepções, usos, funções e conhecimentos distintos a respeito da linguagem oral e escrita. Neste artigo, é inicialmente abordada a maneira como a linguagem escrita é tratada no contexto escolar,

durante o processo de alfabetização, e como a criança atribui funções aos portadores de texto comumente veiculados em nossa sociedade. Em seguida, os aspectos funcionais da linguagem escrita são discutidos à luz do depoimento de alunos e professores de escolas públicas e particulares, analisando-se os usos e as funções atribuídos a este sistema de comunicação e registro.

Usos e funções da escrita na escola

A escola não tem contribuído para que as crianças de classe baixa ou média tenham uma concepção da linguagem escrita como uma forma de comunicação, e tampouco como instrumento para a apropriação de outros conhecimentos escolares. Os usos e as funções da língua escrita no contexto escolar diferem acentuadamente dos usos sociais da língua escrita no cotidiano de uma sociedade letrada. No contexto escolar, a língua escrita é tratada como

uma entidade abstrata, sem uma razão social que extrapole os objetivos puramente acadêmicos, retirando seu significado funcional. Os usos escolares da escrita parecem ser bastante restritos, ignorando sua dimensão comunicativa e menosprezando o seu papel como instrumento através do qual o indivíduo leitor tem acesso a outros conhecimentos (Spinillo, Roazzi, 1988, p.82).

Assim, no contexto escolar, a língua escrita não é concebida como um objeto cultural que cumpre funções sociais, mas como um fim em si mesma. Esta idéia é igualmente compartilhada por Soares (1988, p. 10), quando afirma que a escrita de textos na escola é:

um processo de *desaprendizagem* da escrita com as funções de interação autor/leitor, de intersubjetividade, e de *aprendizagem* de uma escrita que, em vez de interação, é reprodução de um modelo escolar de texto, é "prestação de contas" do autor a um leitor que nada mais espera senão reconhecer, no texto produzido, esse modelo; que, em vez de possibilidade de intersubjetividade é, ao contrário, negação da subjetividade de autor e leitor, porque um e outro se negam como *sujeitos*, na escrita/leitura do texto. (Gritos da autora).

Rockwell (1985) observou o cotidiano de salas de aula em diversas séries do primeiro grau, verificando, entre outros aspectos, que a linguagem escrita raramente é utilizada para comunicar algo, ou como instrumento para a aquisição de outros conhecimentos que não ela própria. Rego (1988) enfatiza as diferenças entre a funcionalidade da linguagem escrita em sala de aula e no contexto familiar, demonstrando os limites que a prática alfabetizadora muitas vezes impõe à aquisição da leitura e da escrita por parte das crianças.

Recentemente, observações conduzidas em salas de alfabetização em escolas públicas e particulares da cidade do Recife (Spinillo, Albuquerque, Silva, 1992; Spinillo, 1994) demonstraram que, apesar das diferenças entre os dois sistemas de ensino, há inúmeras semelhanças entre si, semelhanças estas relativas à maneira como a língua escrita é tratada, em especial quanto à sua não funcionalidade no contexto escolar. Assim, adotando a expressão de Soares (1988), a aprendizagem da linguagem escrita na escola leva à desaprendizagem das funções da escrita.

As concepções de crianças sobre a função de portadores de textos

Moreira (1988, p.18-19) contrastou as concepções que crianças de classes sociais diferentes (média e baixa) teriam acerca das funções e dos conteúdos de diferentes portadores de textos. Por portadores de textos, a autora compreende os tipos de textos veiculados em uma sociedade letrada (e.g., jornal, revista, livros, receitas, rótulos de produtos, etc). As crianças, alunas de jardim e da 2ª série do primeiro grau, eram solicitadas a identificar diferentes portadores de textos, indicando as pistas que utilizavam (critérios) para sua identificação, especificando qual a função daquele portador, predizendo seu conteúdo. Tendo por base o método clínico piagetiano, as perguntas endereçadas às crianças versavam sobre: 1. Identificação do portador: "Queria que você me desse o *mapa* (ou *o jornal*, a *revista*, a *carta*, etc.)".

2. Identificação dos atributos: "como você sabe que isto é um *mapa*?"

3. Especificação da função: "Para que serve o *mapa*?"

4. Predição de conteúdo: "O que você acha que está escrito no *mapa*?"

O dado que mais nos interessa neste estudo refere-se ao item 3, acerca da especificação da função dos portadores de texto. Analisando as respostas relativas às perguntas deste item, a autora sugere a existência de níveis diferentes de concepção quanto aos usos ou funções comunicativas dos portadores de textos examinados.

Em um nível mais elementar, a função social do portador é percebida de modo contextualizado, referente a um traço da situação de uso, onde a leitura é percebida como um fim. Exemplos:

- o cartaz de propaganda política serve "para pregar na parede", "no guarda-roupa, no carro, no móvel. Prega para enfeitar"(p.32);

- a carta serve "pra dar pra mãe, pra dizer que é pra receber dinheiro" (p.34);

- o jornal serve "pro papai ler" (p.34).

Em um nível mais elaborado, a função social do texto é percebida e aparece sobretudo entre os portadores mais familiares das crianças (e.g., rótulo de leite, receita de bolo, jornal). São respostas relacionadas à função comunicativo-social do portador, e a função da leitura é percebida como um meio para se obter algo mais que extrapola o próprio texto. Exemplos:

- o cartaz de propaganda política serve "pra fazer política eleitoral. Usa em parede pra fazer votar" (p.33);

- o jornal serve "pra saber o que acontece dentro e fora do Brasil: quem morre, quem rouba..." (p.33).

As crianças de classe baixa, do jardim, forneciam 71 % de respostas elementares e apenas 29% de respostas elaboradas, enquanto as crianças de mesma série, de classe média, forneciam 43% de respostas elementares e 57% de respostas elaboradas. Esta mesma diferença foi também notada na 2ª série, onde as crianças de classe baixa forneciam 49% de respostas

elementares e 51% de respostas elaboradas; enquanto as de classe média forneciam apenas 13% de respostas elementares e 87% de respostas elaboradas. Em ambos os grupos de idade, verifica-se uma superioridade das crianças de classe média sobre as de classe baixa quanto à especificação das funções dos portadores de texto. Embora todas as crianças apresentassem, desde o início, alguma noção acerca das funções desses portadores, essa compreensão parece estar fortemente relacionada à origem socioeconômica da criança, o que gera diferentes níveis de familiaridade com os portadores de texto, níveis esses que se refletem nos tipos de respostas fornecidas pelas crianças.

Aspectos motivacionais

A familiaridade com a linguagem escrita não determina apenas o nível de compreensão que a criança tem sobre as funções desse tipo de registro, mas também parece contribuir para os níveis motivacionais que a levam para a aprendizagem da leitura e da escrita, como mencionado por Carraher (1984, 1986). Segundo a autora, crianças de classe média e alta estariam motivadas para essa aprendizagem, por encontrarem usos imediatos para a linguagem escrita em suas vidas; enquanto as crianças de classe baixa veriam na linguagem escrita apenas a possibilidade de se livrar do analfabetismo, não apresentando, portanto, a mesma motivação.

Assim, diferenças entre classes sociais geram diferentes concepções e conhecimentos a respeito da linguagem escrita. As oportunidades de uso e contato com o mundo da escrita determinam, também, níveis motivacionais distintos para o aprendizado da leitura e da escrita. A escola, tanto pública como particular, parece estar longe de criar em sala de aula um contexto e interações em que ler e escrever sejam atos comunicativos mediante os quais se constroem e se produzem significados, e que permitem o acesso a conhecimentos diversos.

Desta forma, parece importante investigar de maneira mais detalhada as concepções de crianças acerca da funcionalidade da escrita. Este é o principal objetivo do presente estudo, onde se procurou explorar essas concepções a partir do depoimento das próprias crianças acerca da importância, dos usos e das funções que elas atribuem à linguagem escrita. Foram examinadas, ainda, as concepções de professores alfabetizadores das redes de ensino público e particular. Teriam professores e crianças diferentes concepções acerca dos usos e das funções da linguagem escrita? Haveria diferenças entre crianças de classe baixa e de classe média quanto a este aspecto? Professores de escola pública e professores de escolas particulares pensam diferentemente acerca deste aspecto?

Método

A metodologia utilizada consistiu de entrevistas individuais com crianças de alfabetização de classe média e baixa e seus professores (de escolas públicas e particulares). Um total de 21 escolas públicas e 20 particulares participaram do estudo.

SUJEITOS

Os alunos: Um total de 64 crianças, de ambos os sexos, alunas de alfabetização. Trinta e duas eram alunas de escolas públicas e 32 de escolas particulares da cidade do Recife. A idade das crianças variava de 6 a 7 anos, nas escolas particulares, e de 7 a 12 anos nas escolas públicas.

Os professores: Um total de 60 professoras alfabetizadoras, 30 de escolas públicas e 30 de escolas particulares da cidade do Recife, com idades entre 20 e 40 anos. A experiência dessas professoras em salas de alfabetização variava de um a quinze anos, as quais ensinavam nas mesmas escolas freqüentadas pelas crianças entrevistadas.

PROCEDIMENTO

Os sujeitos foram entrevistados individualmente, tendo como base da entrevista a pergunta: "Para que serve ler e escrever?". Esta pergunta tinha por objetivo examinar os usos e as funções atribuídos à linguagem escrita pelo entrevistado. Outras perguntas foram formuladas para estimular os depoimentos ou para esclarecer melhor as respostas apresentadas. As respostas foram gravadas e registradas, havendo espaço para quaisquer outros comentários que o entrevistado desejasse fazer.

Classificação das respostas

TIPOS DE RESPOSTAS

Os depoimentos dos entrevistados foram agrupados em seis tipos de respostas, que refletem suas concepções acerca dos usos e das funções atribuídos à linguagem escrita. Muitas vezes ocorria de um mesmo entrevistado oferecer mais de um tipo de resposta em seu depoimento. Os tipos de respostas são explicitados e exemplificados a seguir:

Tipo 1 - Usos extra-escolares: realizar atividades da vida diária fora do contexto escolar. Três modalidades de respostas foram identificadas:

1. Extensão da memória: anotar recados, registrar informações (telefones, endereços, etc). Exemplos:

"Para escrever o nome da rua."

"Para escrever o nome e o telefone da pessoa, para não esquecer."

2. Comunicação através da escrita (ler e escrever cartas, bilhetes, ler jornais, revistas, etc). Exemplos:

"Mandar o bilhete."

"Para ler revista, jornal, livro, contar história."

3. Auxiliar no desempenho de atividades práticas (pegar ônibus, ler placas, preparar alimentos, etc). Exemplos:

"Para apanhar ônibus e não ficar perguntando."

"Ler as placas, os avisos na rua."

Tipo 2 - Usos escolares: realizar atividades próprias da cultura escolar. Quatro modalidades de respostas foram identificadas:

1. Um fim em si mesmo. Exemplo:

"Para ler e escrever."

2. Para fazer avaliações, tarefas e exercícios escolares. Exemplos:

"Para a tia dar um 10."

"Para fazer o dever."

"Facilita a realização das tarefas."

"Para estudar."

3. Condição para a passagem de uma série a outra. Exemplos:

"Para passar de ano."

"Passar para a 1ª série, passar para outra classe depois, e para outra, para outra, bem longe, até o ginásio."

4. De natureza disciplinar. Exemplos:

"com a escrita e a leitura o aluno se torna mais dócil, disciplinado."

"Para a tia não reclamar com a gente, para a gente poder recrear, para a gente fazer rápido, para ir para o parque e não deixar tarefa na mesa."

Tipo 3 - Objetivos futuros: relativo ao que se pode alcançar em nível individual (conseguir um emprego, melhorar de vida, etc), estando relacionada à aquisição de objetivos futuros. Exemplos:

"Para conseguir uma profissão."

"Para quando estiver grande, trabalhar."

"Para ser alguma coisa na vida."

"Ter maiores possibilidades de uma vida melhor e uma maior chance de conseguir um emprego."

"Para ter um futuro melhor. Abre novos horizontes."

Tipo 4 - Instrumento de transformação social: a leitura e a escrita são percebidas como um instrumento por meio do qual o indivíduo se torna um cidadão, compreende a realidade e a transforma. Exemplos:

"Para conhecimento de seus direitos e deveres."

Compreender a realidade oprimida." "Para ter consciência crítica." "Para o desenvolvimento da sociedade." "Para transformar a sociedade." *Tipo 5 -*

Instrumento para obter conhecimentos: a leitura e a escrita são consideradas como um instrumento por meio do qual o indivíduo pode apropriar-se de informações e conhecimentos. Entretanto, essas informações e esses conhecimentos são colocados de forma geral e vaga.

Exemplos:

"Para ter cultura e conhecimentos."

"Para saber dos assuntos."

"Para ter informações, sobre tudo sobre fatos."

Tipo 6 - Amplificador de habilidades intelectuais e instrumento de socialização: a leitura e a escrita são percebidas como algo que determina a aquisição de habilidades cognitivas. Seria, portanto, um instrumento mediante o qual o usuário se tornaria intelectual e socialmente mais competente. Exemplos:

"Para proporcionar uma melhor socialização entre as pessoas."

"Melhorar o intelecto."

"Para não ficar burro, para ser inteligente."

"Para melhorar o pensamento da pessoa."

"Para se comunicar."

"Para conviver, se entrosar."

Resultados

Existiriam diferenças entre os usos e as funções atribuídos à linguagem escrita entre: a) alunos de classe baixa e alunos de classe média; b) entre professores de escolas públicas e particulares; c) entre os depoimentos de alunos e professoras de uma mesma rede de ensino?

Os resultados indicam que os usos e as funções atribuídos à linguagem escrita diferem entre alunos e professores de ambas as escolas, como ilustrado na Tabela 1.

Tabela 1 - Porcentagem de entrevistados em cada tipo de resposta

Resposta	Pública		Particular	
	Aluno (N = 32)	Professor (N = 30)	Aluno (N = 32)	Professor (N = 30)
1 Uso extra-escolar	25	20	9	3
2 Uso escolar	31	3	63	13
3 Objetivo futuro	75	13	16	23
4 Transformação social	0	53	0	7
5 Conhecimento	0	10	0	20
6 Habilidade intelectual	16	33	44	53

Nota: Um mesmo entrevistado podia fornecer mais de um tipo de resposta em seu depoimento, justificándose, assim, as porcentagens somadas em cada coluna não resultarem em 100%.

ANÁLISE ENTRE AS ESCOLAS: ESCOLA PÚBLICA X ESCOLA PARTICULAR

Os depoimentos de alunos das escolas públicas e particulares diferem significativamente ($p < 0.001$). Setenta e cinco por cento dos alunos das escolas públicas forneceram respostas Tipo 3 (Objetivos Futuros) e 63% dos alunos das escolas particulares deram respostas Tipo 2 (Usos Escolares). Enquanto que para os alunos de escolas públicas a linguagem escrita é percebida como um instrumento que o auxiliará no alcance de objetivos futuros, os alunos das escolas particulares acreditam que a língua escrita é fundamentalmente usada para realizar as tarefas escolares.

Diferenças também foram encontradas entre os depoimentos dos professores ($p < .01$). Cinquenta e três por cento dos professores das escolas públicas conferem à escrita o papel de instrumento de transformação social (Tipo 4), enquanto 53% dos professores das escolas particulares acreditam que esta seria capaz de ampliar as habilidades cognitivas de seus usuários (Tipo 6). Assim, professores que lidam com crianças de classe social baixa ressaltam a natureza social e política envolvida na aquisição da linguagem escrita; enquanto os professores que lidam com crianças de classe média e alta tendem a enfatizar os ganhos individuais do ponto de vista intelectual, que se obtêm quando se aprende a ler e a escrever.

ANÁLISE INTRA-ESCOLAS: PROFESSORES X ALUNOS

Comparando-se os depoimentos de alunos e professores nas escolas públicas, foi possível detectar uma diferença significativa ($p < .001$). Esta diferença decorre do fato de que para os alunos a funcionalidade da língua escrita está relacionada a objetivos futuros (Tipo 3 - 75%), enquanto que para os professores a funcionalidade é basicamente de transformação social (Tipo 4-53%).

Em relação aos depoimentos de alunos e professores das escolas particulares, também foi possível detectar uma diferença significativa ($p < .01$) entre eles. Esta diferença existe porque, para os alunos, a leitura e a escrita possuem uma função acadêmica (Tipo 2 - 63%), enquanto que para os

professores esta funcionalidade está relacionada ao desenvolvimento individual do aluno (53% - Tipo 6). Assim, alunos diferem de professores em cada escola.

O QUE O INDIVÍDUO PODE FAZER com A LÍNGUA ESCRITA (USOS) E O QUE A LÍNGUA ESCRITA PODE FAZER PELO INDIVÍDUO (FUNÇÕES)

Os diferentes tipos de respostas encontrados nos depoimentos dos entrevistados demonstram que à linguagem escrita podem ser atribuídos usos e funções diversos. Os usos especificam aquilo que o indivíduo pode fazer com a língua escrita (exemplo: pegar ônibus, fazer tarefas), enquanto as funções especificam aquilo que a língua escrita pode fazer pelo indivíduo (exemplo: torná-lo agente transformador da sociedade, intelectualmente mais competente), como especificado por Carraher (1986, p.70). Considerando esses dois aspectos (usos e funções), é possível combinar os seis tipos de respostas em dois grupos: respostas relativas aos usos (Tipos 1 e 2) e respostas relativas às funções (Tipos 3, 4, 5 e 6). As porcentagens de entrevistados que atribuíram usos e funções à linguagem escrita são apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2 - Porcentagem de entrevistados que forneceram respostas relativas aos usos que o indivíduo atribui à linguagem escrita (o que ele faz com ela) e às funções (o que ela pode fazer pelo indivíduo)

Ganhos	Pública		Particular	
	Aluno	Professor	Aluno	Professor
U sos (1,2)	56	23	72	16
Funções (3, 4, 5 e 6)	91	100	60	100

Nota: Um mesmo entrevistado podia fornecer mais de um tipo de resposta em seu depoimento, justificando-se, assim, as porcentagens somadas em cada coluna não resultarem em 100%.

Os professores de ambas as escolas tendem, igualmente, a enfatizar mais as funções da linguagem escrita do que seus usos. Os alunos, entretanto, diferem entre si ($p < .05$). Os alunos das escolas públicas fornecem mais respostas ligadas às funções da escrita (escrita como instrumento, o que ela pode fazer pelo indivíduo) 'o que quanto aos seus usos, enquanto se observa o oposto entre os alunos das colas particulares.

Comparando-se os depoimentos em uma mesma escola, verifica-se que nas escolas públicas há concordância entre os depoimentos de alunos e professores, existindo uma tendência a enfatizar a linguagem escrita mais como um instrumento (função) do que quanto aos seus possíveis usos. Nas escolas particulares há certa divergência: os alunos tendem a enfatizar os usos da linguagem escrita e os professores, suas funções.

A NATUREZA DOS GANHOS A aquisição da linguagem escrita é percebida também como algo que pode trazer ganhos de natureza distinta: ganhos imediatos para seu usuário (Tipo 1: usos extra-escolares e Tipo 2: usos escolares), ganhos futuros (Tipos 3 e 4: emprego, transformação da sociedade) ou intelectuais (Tipos 5 e 6: habilidades intelectuais). A Tabela 3 apresenta a porcentagem de entrevistados em função da natureza dos ganhos que o indivíduo pode obter mediante a leitura e a escrita.

Tabela 3 - Porcentagem de entrevistados que forneceram respostas relativas aos tipos de ganhos que o indivíduo obtém com a linguagem escrita

Ganhos	Pública		Particular	
	Aluno	Professor	Aluno	Professor
Imediatos (1,2)	56	23	72	16
Futuros (3,4)	75	66	16	30
Intelectuais (5,6)	16	43	14	73

Nota: Um mesmo entrevistado podia fornecer mais de um tipo de resposta em seu depoimento, justificando-se, assim, as porcentagens somadas em cada coluna não resultarem em 100%.

Os professores, de um modo geral, raramente enfatizam os ganhos imediatos advindos da linguagem escrita. A diferença entre eles decorre do fato de que os professores das escolas públicas relacionam a aquisição da linguagem escrita a ganhos futuros, não enfatizando o papel desempenhado pela escrita como fator importante para o desenvolvimento de habilidades intelectuais. O oposto ocorre entre os professores das escolas particulares, para os quais o papel fundamental da linguagem escrita é o desenvolvimento dessas habilidades.

Quanto aos alunos, observa-se que os que freqüentam escolas públicas explicitam em seus depoimentos a estreita relação entre linguagem escrita e ganhos futuros. Os alunos das escolas particulares, por sua vez, associam a linguagem escrita a ganhos imediatos.

Na escola pública, tanto alunos como professores tendem a ressaltar os ganhos futuros que podem ser obtidos mediante a leitura e a escrita. Na escola particular, há diferenças entre os depoimentos de alunos e professores. Os alunos tendem a enfatizar os ganhos imediatos, e os professores acreditam que a linguagem escrita é fator importante para o desenvolvimento de habilidades intelectuais.

Assim, nas escolas públicas, a ênfase recai sobre os ganhos futuros derivados da aquisição da leitura e da escrita; e nas escolas particulares são enfatizados os ganhos intelectuais que podem ser obtidos por meio dessa aquisição.

Discussão

É possível tecer-se algumas considerações acerca dos usos e das funções atribuídos à linguagem escrita por parte de alunos e professores. A primeira conclusão refere-se ao fato de que parecem existir diferenças que são determinadas pelo tipo de escola, e a segunda é que também existem diferenças entre as concepções de alunos e professores.

Na escola pública, a escrita parece ser primeiramente concebida como um instrumento pelo qual se torna possível alcançar objetivos futuros e secundariamente como um instrumento de transformação social. Ela é considerada mais como um instrumento (função - o que a língua escrita pode fazer pelo indivíduo) do que como algo que tenha um uso imediato nas vidas de seus usuários (usos - o que o indivíduo pode fazer com a língua escrita). A natureza dos ganhos basicamente envolve os ganhos futuros mais do que os imediatos.

Os depoimentos de alunos e professores diferem. Para os alunos, a linguagem escrita serve para alcançar objetivos futuros, enquanto que para os professores essa aquisição está relacionada à possibilidade de seu usuário transformar a sociedade.

Diferentemente, na escola particular, a linguagem escrita é fundamentalmente considerada como um amplificador de habilidades intelectuais e secundariamente como servindo a objetivos acadêmicos (usos escolares). Tanto a funcionalidade como os usos estão envolvidos nas concepções sobre a linguagem escrita, na escola particular.

Os depoimentos de alunos e professores das escolas particulares também diferem: os alunos atribuem à linguagem escrita propósitos escolares (ganhos e usos imediatos, porém restritos), enquanto os professores percebem a linguagem escrita como um fator importante para o desenvolvimento de habilidades intelectuais (ganhos intelectuais).

Essa diferença entre a escola pública e a particular se reflete tanto entre alunos como entre professores. Os alunos das escolas públicas enfatizam a linguagem escrita como fator determinante para alcançar objetivos futuros a longo prazo (e.g., melhoria de vida, emprego). Os alunos das escolas particulares, por sua vez, atribuem à língua escrita usos acadêmicos (imediatos) e a percebem como fator importante para o desenvolvimento de habilidades intelectuais (e.g., melhorar o pensamento, ficar inteligente).

Os depoimentos dos professores apresentam pontos de semelhança e de divergência. A diferença básica reside na ênfase dada pelos professores das escolas públicas à possibilidade de transformar a sociedade mediante o

tornar-se um cidadão letrado; ao passo que os professores das escolas particulares ressaltam a importância da língua escrita para o desenvolvimento cognitivo. O referencial para os professores das escolas públicas é, portanto, a sociedade (ganhos de caráter social e político); todavia, para o professor da escola particular, o referencial é o indivíduo (competências individuais). Nas duas escolas, a linguagem escrita é vista mais como um instrumento que pode fazer algo pelo indivíduo (função) do que como aquilo que o indivíduo pode fazer com ela (usos).

Essas divergências entre professores de escolas públicas e particulares trazem à tona uma questão bastante interessante: se diferentes concepções acerca dos usos e das funções da linguagem escrita gerariam diferentes expectativas do professor sobre o aluno, e quais as implicações que estas concepções têm na prática escolar alfabetizadora em cada escola.

Comparando os depoimentos de alunos e professores, de maneira geral, os alunos tendem a atribuir à linguagem escrita usos escolares e a percebê-la como um instrumento que lhes permitirá alcançar objetivos futuros. Para os professores, a aquisição da leitura e da escrita estaria relacionada à aquisição de habilidades intelectuais, não sendo percebida como algo que forneça ao seu usuário ganhos imediatos mais palpáveis. É importante notar que para os alunos a linguagem escrita nunca é concebida como algo que leve à obtenção de conhecimentos. Este tipo de concepção só aparece entre professores e, mesmo assim, de forma pouco expressiva. Este resultado está de acordo com aquele observado por Rockwell (1985).

A concepção do aluno de que a linguagem escrita se restringe aos usos escolares e que cumpre a função de instrumento para se obter ganhos futuros de caráter geral determina concepções que se distanciam da maneira de se conceber e usar a língua escrita com propósitos e funções sociais que propiciam ao seu usuário ganhos e usos imediatos relacionados às práticas sociais que envolvem a linguagem escrita em uma sociedade letrada.

Segundo Moreira (1988, p.37), a criança constrói esquemas interpretativos sobre a escrita "a partir do conhecimento da língua escrita, do conhecimento do mundo, do conhecimento dos objetos do mundo da

escrita". Neste estudo, as concepções que, de maneira geral, as crianças mostraram ter acerca da linguagem escrita parecem não contribuir para que elas construam tais esquemas interpretativos. Muitas vezes, esses esquemas são favorecidos por atividades mais informais e assistemáticas, ocorridas no ambiente familiar do que na própria escola (Rego, 1988). Todavia, enquanto a criança de classe média pode construir esquemas interpretativos sobre a escrita, em seu contexto familiar, as crianças de classe baixa não têm em casa essa mesma chance (Carragher, 1986), sendo a escola o único local (ou, pelo menos, o mais frequente) que, basicamente, proporciona a construção de tais esquemas. A escola pública, em especial, deveria refletir sobre tais diferenças e proporcionar situações significativas com a língua escrita, uma vez que no contexto familiar das crianças de baixa renda atos de leitura e escrita não fazem parte do cotidiano de suas vidas.

Para Luria (1983, p.276), "não é a compreensão que gera o ato, mas o ato é que faz nascer a compreensão". Em analogia, são os usos da língua escrita que geram a compreensão do sistema de escrita. Essa compreensão parece, portanto, requerer usos mais amplos da escrita, aspecto este que precisa ser considerado pela escola.

Referências bibliográficas

CARRAHER, Terezinha Nunes. Alfabetização e pobreza: três faces do problema. In: KRAMER, S. (Ed.). *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

_____. Face-saving and literacy in Brazil. *Sociological Abstracts*, p.40-41, 1984.

HEATH, Shirley Brice. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.421p.

- HICKS, Deborah. Kinds of narrative. Genre skills among first graders from two communities. In: MCCABE, Allyssa, PETERSON, Carole (Ed.). *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, 1991. 367p.
- LABOV, William. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LURIA, Alexander R. The development of writing in the child. In: MARTLEW, M. (Org.). *The psychology of written language*. Chichester: John Wiley and Sons, 1983.
- MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, Mary Aizawa (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. São Paulo: Pontes, 1988. 206p.p. 15-52.
- REGO, Lúcia Maria Lins Browne, *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTD, 1988. 78p. (Por onde começar?).
- ROCKWELL, E. Os usos escolares da língua escrita. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, V.52, p.85-95, 1985.
- SOARES, Magda B. A (des)aprendizagem das funções da escrita. *Educação em Revista*, n.8, p.3-11, 1988.
- SPINILLO, Alina Galvão. Algumas dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita em crianças de baixa renda. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (ANPEPP), 5, 1994, Caxambu, MG. *Resumos...* 1994. p.49-50.

SPINILLO, Alina Galvão, ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de, SILVA, Maria Emilia Lins e. A funcionalidade da língua escrita na escola pública e particular. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 23, 1992, Ribeirão Preto, SP. *Resumos...* 1992. p. 146.

SPINILLO, Alina Galvão, ROAZZI, Antonio. Usos e funções da língua escrita no contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.69, n.161, p.75-90, 1988.

Recebido em 17 de novembro de 1997.

Alina Galvão Spinillo, doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela University of Oxford, Inglaterra, é professora adjunta do curso de pós-graduação em Psicologia, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Eliana Borges C. de Albuquerque, mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professora assistente do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais do Centro de Educação dessa universidade.

Maria Emilia Lins e Silva, mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professora assistente do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Students ' and teachers ' point of view about the social uses and functions of written language was analysed. The results made it possible to identify several conceptions that differ between teachers and students, and also between public and private schools which attend children from different

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.11, n.187, p.477-496, set./dez. 1996

social backgrounds. The nature of these conceptions expresses different ideas about the social uses and functions of written language for the individual who learns how to write and read.

L'opinion d'étudiants et enseignants de l'élémentaire sur les usages et fonctions du langage écrit a été analysée à partir d'interviews où la question centrale concernait les raisons de savoir lire et écrire. Différents points de vue ont été ainsi identifiés parmi les élèves et enseignants compte tenu de l'école (publique ou privée). Ces points de vue mettent en relief des différentes conceptions concernant l'usage et les fonctions du langage écrit pour l'individu qui apprend à lire et à écrire.

El testimonio de alumnos y profesores de alfabetización de escuelas públicas y particulares acerca de los usos y funciones del lenguaje escrito fue analizado a partir de entrevistas donde la pregunta central era "Para qué sirve leer y escribir?". A través de los testimonios fue posible identificar diferentes concepciones, las cuales varían entre profesores y alumnos y en función del tipo de escuela. La naturaleza de esas concepciones refleja nociones distintas, respecto del uso y funciones del lenguaje escrito para el individuo que aprende a leer y a escribir.

Representações dos Educadores Sociais sobre os "Meninos de Rua"

Alda Judith Alves-Mazzotti

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Procura investigar como os educadores sociais que atuam em programas de atendimento a meninos e meninas de rua no município do Rio de Janeiro representam esta clientela, bem como sua visão sobre aspectos significantes do universo desses meninos e meninas. Adicionalmente, investigou-se como esses educadores situam a questão dos meninos de rua; mais especificamente, a que atribuem a existência do problema, quais as soluções possíveis e qual o papel do educador social no contexto atual. Considerando-se o conjunto das representações apresentadas pelos educadores, identificou-se o seguinte núcleo figurativo: "os meninos de rua são vítimas dos processos de exclusão social a que resistem". Munidos de coragem, organização social e autonomia, lutam para sobreviver ao complô social que se instalou contra eles, representado pelo modelo socioeconômico iníquo que levou suas famílias à desagregação e à violência; pela escola que os excluiu e pela sociedade que os discrimina.

O reconhecimento de que o direito a uma educação adequada, essencial ao exercício da cidadania, tem sido negado às crianças das chamadas classes populares levou à necessidade de se repensar a escola. Tal reflexão tem enfatizado a importância de se adequar a educação escolar às necessidades, potencialidades e aspirações desse segmento da população, o que vem sendo buscado em diversos projetos pedagógicos. Há, porém,

outras crianças e adolescentes cuja educação exige projetos bem mais complexos do que os destinados às classes populares. Referimo-nos aos "meninos de rua", isto é, àqueles meninos e meninas que, tendo perdido os vínculos familiares, fazem da rua o seu *habitat*.

A presença dessas crianças nas ruas - pedindo um dinheirinho, arrancando uma bolsa, fazendo um biscate, cheirando cola, dormindo sob uma marquise ou simplesmente vagando sem rumo - as expõe a toda a sorte de riscos, que vão desde a influência negativa de outros indivíduos com quem dividem o espaço social (delinquentes, traficantes, viciados, prostitutas), até a execução sumária por grupos de extermínio.

Em razão da história de violências sofridas na família e do modo de vida que desenvolvem na rua, essas crianças passam a apresentar características cognitivas, afetivas e comportamentais que restringem seriamente suas possibilidades de adaptação às normas e rotinas da escola regular. Assim, para que possam ser reintegradas à sociedade e, sempre que possível, ao sistema regular de ensino, os meninos e meninas de rua precisam passar por um estágio de ressocialização que lhes permita fazer essa passagem.

Essas constatações levaram um número crescente de atores sociais a se mobilizarem com o intuito de oferecer alguma forma de ajuda a essas crianças. Valladares e Impelizeri (1991), em minucioso levantamento sobre a ação não-governamental voltada para as crianças carentes, localizaram, apenas no Rio de Janeiro, 39 iniciativas, de natureza e filiações diversas, dirigidas exclusivamente a meninos e meninas de rua, incluindo-se aí dez abrigos, 12 projetos de educação alternativa, seis centros de defesa de direitos humanos, oito instituições de articulação e coordenação de projetos, dois projetos de treinamento profissionalizante e uma instituição de assistência social. A quase totalidade dessas instituições e projetos (36) surgiu na década de 80, em consequência da agudização do problema e daí para cá o número de iniciativas, governamentais e não-governamentais, dedicadas aos meninos de rua vêm continuando a crescer.

Essas iniciativas procuram, em geral, fugir aos tipos mais tradicionais de atendimento, substituindo internatos e escolas convencionais por abrigos em regime aberto, propostas de educação alternativa e treinamento profissionalizante.

A preocupação com os direitos das crianças, despertada principalmente pela mobilização que antecipou a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, vem também ganhando espaços antes ocupados por uma visão puramente assistencial. Assim, uma enorme variedade de serviços vem sendo oferecida por essas organizações, incluindo, além de atividades pedagógicas, abrigo e alimentação, ações voltadas para as questões da sexualidade, do consumo de drogas e da auto-organização dos adolescentes, bem como diversas atividades de lazer, desenvolvidas na própria rua ou em outros locais.

Paralelamente às iniciativas de apoio a essas populações, o agravamento do problema levou também a um aumento significativo do número de pesquisas sobre a situação dos meninos e meninas encontrados nas ruas: dos 212 títulos referentes ao assunto, localizados entre 1960 e 1987 por Alvim e Valladares (1988), mais da metade (139) foi publicada entre 80 e 87. E daí para cá, a produção acadêmica sobre a questão só tem crescido. Apesar de realizados em diversas cidades do País, e por diferentes pesquisadores, esses estudos apresentam uma grande consistência entre seus resultados no que se refere ao perfil e ao cotidiano dessas crianças e adolescentes.

Apesar de todos esses esforços, a insuficiência e a irregularidade dos recursos financeiros com que contam as organizações dedicadas aos "meninos de rua" e, sobretudo, a falta de um corpo estável de profissionais qualificados refletem-se na qualidade do atendimento proporcionado, uma vez que a grande maioria dos projetos conta apenas com a boa vontade de pessoas sem qualquer formação específica para a difícil tarefa que se propõem a desempenhar.

A preocupação com essa questão deu origem a uma publicação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em 1988, sobre o educador de rua, com a finalidade de orientar a reflexão sobre o papel desse profissional. Com base nesse documento, Campos e Fávero (1994) definem a educação social de rua como um modelo de intervenção que tem como princípios: a) respeitar o "menino de rua" como sujeito de seu processo educativo e de seu projeto de vida; e b) ter, como ponto de partida do processo educativo, a análise crítica da situação do "menino de rua" e das práticas sociais envolvidas nessa realidade. Segundo esse modelo, o processo educativo deve ter por finalidade desenvolver

nos meninos e meninas uma consciência crítica sobre sua própria realidade e sobre a sociedade como um todo, levando-os à elaboração de um novo projeto de vida, o que lhe permitirá contribuir para a transformação dessa sociedade.

Esses princípios gerais parecem ser aceitos, pelo menos em tese, pela maioria dos programas dirigidos à ressocialização dos "meninos de rua". Seria ocioso, entretanto, enfatizar as dificuldades inerentes à sua concretização em uma prática, dadas as peculiaridades da história e do modo de vida dos "meninos de rua".

Diante do exposto, é de certa forma surpreendente que cursos para a formação de educadores sociais sejam tão raros. Das instituições citadas por Valladares e Impelizeri (1991), apenas uma - a Fundação São Martinho - mantém um curso de formação de educadores. Quanto às universidades, temos conhecimento de apenas um curso no Estado do Rio de Janeiro, recentemente criado na Universidade Santa Úrsula, para atender a essa necessidade.

É também surpreendente que, embora tenham se desenvolvido concomitantemente sob o impacto de um mesmo drama social, programas de atendimento e pesquisas sobre meninos de rua venham trilhando caminhos paralelos, uma vez que aqueles não têm, em geral, se valido dos conhecimentos acumulados por estas. uma avaliação, patrocinada pelo Unicef, focalizando programas alternativos desenvolvidos em diversos estados brasileiros (Penna Firme, Tijiboy, Stone, 1987), evidenciou que estes vinham formulando suas políticas e tomando decisões sobre enfoques e procedimentos guiados exclusivamente por julgamentos subjetivos, sem recurso a dados de pesquisa que pudessem orientar, de maneira mais eficaz, tanto o planejamento quanto a avaliação dos resultados desses programas.

Considerando-se a quantidade de organizações nacionais e internacionais que, desde a década passada, vêm se dedicando ao atendimento dessas crianças e adolescentes, torna-se urgente a formação de educadores qualificados, capazes de lidar de maneira mais integrada com os múltiplos aspectos envolvidos nessa prática educativa.

Acreditamos que o conhecimento de como os "meninos de rua" são representados pelos educadores sociais pode contribuir para a identificação de aspectos a serem enfatizados, tanto na formação como no treinamento e no aperfeiçoamento em serviço destinados a esses profissionais. Tal afirmação se justifica na medida em que as representações sociais, de um lado, refletem a maneira pela qual definimos aspectos da realidade em relação aos quais nos situamos como atores sociais e, de outro, orientam comunicações e práticas sociais relativas aos objetos representados.

com base nestas considerações, este estudo procurou investigar como educadores sociais que atuam em programas de atendimento de meninos e meninas de rua do município do Rio de Janeiro representam este grupo. Para alcançar esse objetivo, investigamos não apenas como esses educadores caracterizam os "meninos de rua", mas também como se situam diante da questão, ou seja, que papel atribuem ao educador social.

Representação social: conceito e funções

A noção de representação social aqui utilizada foi introduzida por Moscovici (1978) para referir-se a uma modalidade particular de conhecimento, o saber do senso comum, constituída por um conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes partilhadas por um grupo a respeito de um dado objeto social. Esse conhecimento é gerado coletivamente no contexto das interações sociais cotidianas e tem por função a orientação de condutas e comunicações sociais relativas ao objeto, contribuindo para a formação de "universos consensuais" no âmbito dos grupos e servindo às suas necessidades, valores e interesses.

Diz-se que esse conhecimento é gerado coletivamente porque embora o sujeito desempenhe um papel ativo em sua construção, o mesmo toma por base crenças, modelos de pensamento, valores e elementos simbólicos que circulam, mediante a conversação, no campo social em que ele está inserido. O fato de que esse conhecimento é partilhado concorre para forjar e consolidar a identidade grupai e o sentimento de pertencimento.

Em resumo, podemos dizer que as representações sociais constituem uma modalidade de conhecimento cuja especificidade reside no caráter social dos processos que o produzem (Guimelli, 1994), na marca social que esses processos imprimem ao conhecimento produzido e nas funções que desempenha nas interações sociais do sujeito que as constrói.

Assim, ao contrário do que ocorre nos estudos "clássicos" sobre percepções, opiniões ou atitudes, o estudo das representações sociais interessa-se não apenas por um produto, por um pensamento social constituído, mas também pelos processos que lhe deram origem.

No estudo das representações sociais enquanto produto, Moscovici (1978) aponta três dimensões que nos permitem apreender seu conteúdo e sentido: a *atitude*, a *informação* e o *campo de representação ou imagem*. A atitude consiste na disposição geral, favorável ou desfavorável, em relação ao objeto da representação, que dinamiza e orienta a conduta diante deste. A informação varia muito em quantidade e qualidade nos diversos grupos e estratos sociais, o que contribui para a diferenciação entre os grupos quanto ao tipo de representação social que se forma. Finalmente, o campo de representação remete à idéia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado de elementos referentes a um aspecto preciso do objeto, e pressupõe organização, ordenação e hierarquização desses elementos.

Ao analisar a gênese das representações, Moscovici descreve dois processos dialeticamente relacionados: *a objetivação e a ancoragem*. A objetivação consiste na transformação de um conceito ou de uma idéia em algo concreto. Nesse processo, as informações que circulam sobre o objeto sofrem uma triagem, em função de condicionantes culturais (acesso diferenciado às informações em decorrência da inserção grupal do sujeito) e, sobretudo, de critérios normativos (só se retendo aquilo que está de acordo com o sistema de valores circundante), de modo a proporcionar uma imagem coerente e facilmente exprimível dos elementos que constituem o objeto da representação, permitindo ao sujeito apreendê-los individualmente e em suas relações. O resultado dessa organização é chamado de *núcleo* ou *esquema figurativo*, uma construção estilizada do objeto que, absorvendo o excesso de significações, sintetiza, concretiza e coordena os elementos da representação, os quais, partilhados e confirmados por meio da

conversao, se tornam "seres da natureza". A generalidade dessa "naturalizao", sua importância em contextos sociais reais, tem sido amplamente demonstrada. A estabilidade do núcleo figurativo, bem como sua materialidade, lhe conferem o estatuto de referente e de instrumento para orientar percepoes e julgamentos sobre a realidade (Jodelet, 1989). Tal fato tem importantes implicaoes para a interveno social: qualquer ao que pretenda modificar uma representao s terá êxito se for dirigida prioritariamente ao núcleo figurativo, uma vez que este além de ser a parte mais sólida e estável da representao, também dele depende o significado desta (Abric, 1994; Ibáñez, 1988).

O segundo processo descrito por Moscovici é a ancoragem, que diz respeito ao enraizamento social da representao,  integrao cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformaoes que, em consequência, ocorrem num e noutro. Não se trata mais, como na objetivao, da construo formal de um conhecimento, mas de sua insero orgânica em um repertório de crenas já constituído. Para Moscovici (1984), ancorar  classificar e rotular, e utilizamos esses processos para podermos nos familiarizar com algo que nos é estranho e, consequentemente, ameaador. Ao classificar, escolhemos um dos protótipos estocados em nossa memória e com ele comparamos o objeto a ser representado, decidindo se ele se encaixa ou não na classe em questão, com base na coincidência entre uns poucos (ou mesmo um único) aspectos do protótipo. Aos protótipos que orientam as classificaoes correspondem expectativas e coeroes, que definem os comportamentos adotados em relao às pessoas que eles classificam e aqueles que lhes são exigidos. A interao com eles se desenrola de maneira a confirmar as características que lhes são atribuídas. Vale assinalar que, enquanto na objetivao a interveno dos processos sociais se dá no agenciamento e na forma dos conhecimentos relativos ao objeto da representao, na ancoragem essa interveno se traduz na significao e na utilidade que lhe são conferidos (Jodelet, 1990).

Assim, a interao dialtica entre ancoragem e objetivao permite compreender: a) como a significao é conferida ao objeto representado; b) como a representao  utilizada enquanto sistema de interpretao do mundo social e de instrumentalizao da conduta; e e) como se d sua integrao em

um sistema de recepção, influenciando e sendo influenciada pelos elementos que aí se encontram (Jodelet, 1990).

Metodologia utilizada

Dez iniciativas voltadas para a ressocialização de crianças e adolescentes de ma foram incluídas no estudo. Destas, seis são organizações não-governamentais laicas, três são ligadas a organizações religiosas e uma pertence ao Estado.

Foram entrevistados 30 educadores sociais, selecionados de forma accidental entre aqueles que estavam disponíveis no momento da visita dos entrevistadores, sendo que, na maioria dos casos, eles haviam sido previamente indicados pela instituição a que pertencem. Sete dos entrevistados eram coordenadores de projetos e nenhum tinha menos de um ano na atividade. As entrevistas foram realizadas nos próprios locais de trabalho dos sujeitos (na instituição ou na rua), e os responsáveis pela coleta dos dados foram treinados por esta autora.

Quanto à caracterização dos educadores, 16 são do sexo feminino e 14 do sexo masculino, e suas idades variam entre 23 e 43 anos. Apenas um educador declarou ter formação específica para lidar com a clientela com que trabalha (um curso para alfabetização de meninos de rua). No que se refere à formação geral, 17 têm curso superior completo, embora nem sempre relacionado à atividade desempenhada (sete em Pedagogia, três em Educação Física, um em Psicologia, um em Serviço Social, um em Sociologia, um em Direito, um em Letras, um em Arquitetura e um em Engenharia) e um está cursando Fonoaudiologia. Dois têm mestrado completo (um deles fazendo o doutorado) e cinco o estavam cursando na época da coleta de dados. A formação dos demais não ultrapassa o segundo grau, sendo em alguns casos acrescida de cursos livres (tais como teatro, expressão corporal e outros).

Entre as razões apresentadas para a escolha da atividade, destaca-se a relação com trabalho anterior, geralmente relacionado a comunidades carentes (N=15). Outros mencionam a "sensibilidade ao problema" (N=4) ou "motivos

ideológicos" (N=2), havendo também aqueles que a justificam por representar uma "oportunidade de emprego" ou de "melhor salário" (N=4) ou que apenas declaram ter sido convidados (N=5).

As entrevistas foram semi-estruturadas, deixando que o entrevistado se expressasse livremente sobre os assuntos focalizados. Foi elaborado um roteiro para orientar os entrevistadores sobre os focos de interesse da pesquisa, embora a ordem das perguntas pudesse ser alterada em função do fluxo da conversa.

O roteiro era composto de quatro partes. A primeira visava à obtenção de informações que permitissem a caracterização dos educadores, acima apresentada. Na segunda parte indagamos a que atribuíam a existência de meninos de rua, que soluções viam para o problema e qual o papel do educador social. A investigação dos fatores responsáveis pela existência de "meninos de rua", bem como das soluções apontadas pelos educadores para a superação do problema, justifica-se pelo fato de que toda representação supõe uma "teoria" e, como tal, implica atribuições causais (Jodelet, 1989). O papel atribuído ao educador social pelos entrevistados indica como estes se posicionam, enquanto atores sociais, diante do objeto representado, permitindo fazer inferências sobre as relações entre representações e práticas. Na terceira parte, indagamos inicialmente aos entrevistados o que mais lhes chamava a atenção nos meninos e meninas de rua; em seguida, solicitamos que os caracterizassem de modo mais completo e, por fim, que nos falassem sobre alguns aspectos mais específicos - tais como principais formas de sustento, nível de escolaridade, faixa etária, proporção de meninos e meninas, e composição da renda familiar -, investigando, ainda, quais as fontes de seu conhecimento sobre a questão. Finalmente, na quarta parte, solicitamos, utilizando a técnica de associação livre, que dissessem como imaginavam que os meninos e meninas representavam alguns objetos relevantes para o processo de ressocialização, a saber: família, rua, escola, trabalho, auto-imagem e futuro.

As opiniões, crenças, informações, imagens e atitudes contidas no discurso dos educadores referente aos meninos de rua foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 1977), procurando-se, inicialmente, descrever o conteúdo do campo de representação. Mediante a frequência dos temas e a importância e

o sentido a eles atribuídos pelos respondentes, buscamos depreender os elementos constitutivos da representação, bem como as relações entre eles, tentando chegar ao núcleo figurativo. Moliner (1994) aponta quatro características básicas que nos permitem identificar as cognições centrais (aqui representadas pelos núcleos figurativos): *valor simbólico*, *poder associativo*, *saliência* e *conexidade*. A primeira refere-se ao fato de que estas mantêm com o objeto uma relação necessária, "não negociável". Isto quer dizer que, na visão do grupo considerado, elas não podem ser dissociadas do objeto da representação, sob pena de este perder toda a significação. Poder associativo diz respeito à polissemia das noções centrais e à sua capacidade de associar-se aos outros elementos da representação, uma vez que elas condensam o conjunto de significações. A saliência está diretamente relacionada às duas características anteriores: graças ao seu poder simbólico e à sua polissemia, as cognições centrais ocupam um lugar privilegiado no discurso, sendo evocadas mais freqüentemente que as demais. Finalmente, a conexidade é decorrente do poder associativo: em função dessa capacidade, as cognições centrais são aquelas que apresentam maior número de relações com os demais elementos da representação. Tais características, evidenciadas em vários estudos experimentais, serviram de critérios para a identificação do núcleo figurativo da representação de "menino de rua".

Para dar conta da estrutura identificada, porém, é necessário reconstituir os processos de formação da representação, ou seja, a objetivação e a ancoragem. No que se refere à objetivação, procuramos, partindo das distorções, desfalques e suplementações observadas na formação do núcleo figurativo, formular algumas hipóteses sobre as atitudes, os valores, as necessidades e os interesses subjacentes a esse processo, decorrentes da inserção sociocultural e profissional dos sujeitos e das interações mantidas com os meninos e meninas de rua, em decorrência de sua prática profissional. Quanto à ancoragem, buscamos identificar a que protótipos a representação dos meninos de rua estaria associada, bem como que tipo de práticas essa representação orienta e/ou justifica.

com o objetivo de avaliar o nível de rigor do estudo, utilizamos a técnica de "auditoria", proposta por Lincoln e Guba (1985). De acordo com esta técnica, um segundo pesquisador, com experiência na área, examinou tanto o processo,

isto é, os procedimentos de coleta e análise dos dados, como o produto: transcrições das entrevistas, categorização, interpretações efetuadas e relatório final.

Resultados e discussão

As causas e soluções para o problema dos "meninos de rua", apontadas pelos educadores, bem como o papel do educador social, são apresentados abaixo. A seguir, focalizamos suas representações sobre os "meninos de rua" e, finalmente, formulamos algumas hipóteses sobre os processos cognitivos que deram origem a essas representações, a saber, a objetivação e a ancoragem.

CAUSAS E SOLUÇÕES

O modelo socioeconômico vigente no País é o principal fator responsável pela existência dos "meninos de rua", segundo a opinião unânime dos educadores sociais: o "sistema capitalista", a "estrutura socioeconômica", a "má distribuição de renda", a "miséria e o desemprego crescentes", o "êxodo rural", o "crescimento da economia informal" e a "ausência de políticas públicas que garantam à população carente os serviços básicos, como educação, saúde e programas habitacionais" são os principais aspectos apontados. A desestruturação familiar, a falta de afeto e a violência encontrada em muitas dessas famílias seriam decorrentes das causas econômicas apontadas. Sobre essas questões, assim se expressa um educador:

- O problema é estrutural. O Brasil cresceu tanto que chegou a ter o sétimo PIB do mundo. Só que isto foi feito com um motor chamado miséria, a miséria cresceu muito mais que o país. Nós somos uma construção que parou no meio, só ficaram os escombros... e não há recursos para terminar esse prédio, que ameaça ruir. (...) O desemprego cresceu assustadoramente, a economia informal impera, e o orçamento das famílias pobres dos grandes centros aperta-se cada vez mais, culminando com a necessidade de os filhos irem trabalhar muito cedo, num

mercado de trabalho que tem medo da legislação trabalhista e não quer empregá-los... Daí, os meninos não têm escolha: partem para os sinais, a fim de vender submercadorias que não são de grande necessidade para ninguém. Ao voltarem para suas casas, são freqüentemente agredidos diante do pouco dinheiro obtido - os pais descontam suas angústias neles, né? Até que um dia passam a temer mais suas casas do que a rua, onde acabam ficando.

Alguns lembram, ainda, a origem histórica do problema, remontando-a "à má solução da escravidão no País, que resultou na não-inserção econômica das classes populares".

As soluções apontadas são coerentes com as causas atribuídas. A ênfase recai sobre as soluções estruturais, de longo prazo e de natureza preventiva, representadas por mudanças profundas no modelo econômico, que garantam emprego com salário digno para os pais e educação para os filhos. As falas que se seguem ilustram essas posições:

- Esse modelo econômico que está aí só faz reproduzir o *status quo*... Eu só vejo solução quando os pais tiverem condição de sustentar suas famílias, quando tiver emprego para todo mundo, quando a escola for um meio de ascensão, não só social, mas como ser humano... Tem de haver oportunidade igual para todo mundo.
- Enquanto o governo não implementar políticas públicas de apoio às famílias carentes, esse quadro não vai mudar. As soluções vão ser sempre paliativas.
- E preciso uma maior assistência às comunidades carentes, além de maiores oportunidades de trabalho e lazer, mantendo o menino integrado à comunidade... uma escola que funcione... O governo tem que assumir seu papel, com pessoas sérias tratando do assunto e evitando que essa responsabilidade seja passada a terceiros.

É importante assinalar que apenas cinco educadores se referiram a soluções de curto prazo, como programas de apoio e profissionalização, para atender os meninos que já estão na rua:

- A solução a longo ou médio prazo é reverter esse processo, mudar o sistema econômico, político e social. Ao mesmo tempo, é obrigação da sociedade buscar soluções imediatas para atender essas crianças, que precisam de soluções imediatas.

Curiosamente, dois educadores consideram que não há solução: sempre houve e sempre haverá "meninos de rua".

O papel do educador social

Se há um consenso quanto às causas e soluções do problema, o mesmo não se pode dizer quanto à visão dos educadores sociais sobre o papel que lhes cabe: as respostas são extremamente variadas e, muitas delas, bastante vagas.

É certo, porém, que é possível identificar um pequeno grupo que parece ter uma visão mais clara do que propõe fazer em sua esfera de ação. Os indivíduos deste grupo afirmam que o educador social deve ter por objetivo levar os meninos à conquista da cidadania e que, para isso, deve funcionar como um mediador entre eles e a sociedade da qual foram excluídos. Consideram que, na medida em que os "meninos de rua" são produto de uma estrutura social perversa, não se pode restringir a atuação a eles, como se eles fossem "o problema", sendo necessário atuar também junto à sociedade, "denunciando as injustiças", "lutando pelos direitos deles", "dando-lhes voz". Nesse sentido, assim se expressa um educador:

- [O educador social] tem que encontrar medidas socioeducativas que ajudem essas crianças a reencontrar o contexto social. Para mim, o nosso papel é mediar relações, com uma trincheira política. A autonomia que esses meninos têm com um instrumento importante para que se possa ajudá-los a resgatar sua cidadania e a se defender dos males de uma sociedade opressora, que tem planos de morte para eles... É claro que, pela vida que levam, esses meninos passam a incorporar determinados comportamentos de vantagens, que são muito perigosas para sua vida pessoal e que colocam também em risco a vida coletiva, e nisso a intervenção diária do educador deve ser muito insistente... Mas, por mais doentes ou explorados que estejam, há como transformá-los em pessoas dignas. Nosso papel é fazer com que eles compreendam suas vidas e possam resolvê-las sozinhos, sem a ajuda ou a dependência das ONGs. Mas, fundamentalmente, é a sociedade que precisa receber uma intervenção... O problema não é o produto, é o fabricante... Essa sociedade está apodrecida em suas bases... Individualista, mercantilista, produzindo esses meninos... uma vez, uma senhora me perguntou: "Quantos meninos desses você já recuperou?" Aí eu disse: "Olhe, minha senhora, muitos. Mas, pessoas como a senhora, nenhuma... Essa é a minha grande tristeza..."

Esta fala sugere que a tarefa dos educadores inclui tanto aspectos políticos quanto educacionais. A maioria dos educadores, porém, tende a privilegiar ora os aspectos políticos - "conscientização dos meninos", "defesa de seus direitos", "pressão política" - ora os aspectos psicológicos - "dar atenção e carinho", "passar valores", "resgatar a auto-estima", "discutir com eles seus projetos de vida", "vencer as resistências deles, sem fórmulas".

Há, ainda, os que declaram "fazer tudo o que é possível", "ser pai, mãe, amigo, orientador", "ouvir seus desejos e procurar viabilizá-los", "atender às necessidades que precisam de soluções imediatas". Tal atitude, se às vezes denota uma certa desorientação, parece também representar uma tentativa de suprir as enormes carências decorrentes da situação de abandono a que esses meninos foram relegados. A esse respeito, diz uma educadora:

- O papel do educador c olhar por esse menino, é dar atenção a esse menino que ninguém atende, tentando ajudá-lo cm suas dificuldades, tentando atender às necessidades que ele traz.

A palavra "ponte" com o sentido de mediação, seja entre os meninos e outras alternativas de vida, ou entre eles e a sociedade, o governo ou outras instituições, aparece com alguma freqüência no discurso dos educadores ao se referirem ao seu papel. Observa-se, porém, que a forma de exercer essa mediação é vista de forma diferente por diferentes educadores e parece não estar clara para muitos deles.

Cabe assinalar que apenas três educadores consideram que seu papel é tirar os meninos da rua:

- Eu acho que o principal papel do educador social é fazer com que o menino perceba que a rua não c lugar pra se viver, não é o paraíso que ele imaginou quando saiu de casa... Fazer ele perceber que ali e tudo uma falsa liberdade... Sc cm casa ele é explorado pelos pais, na rua ele é explorado pelos maiores, pelo traficante, a menina é explorada pelo gigolô... E preciso encontrar um lugar para essas crianças...

- E possível fazer alguma coisa... Ajudar esses meninos a verem seu potencial cultural e de trabalho... O educador tem o dever de instigá-los a voltar à escola, apesar deles não gostarem, pois esta é a única chance que eles têm de competir no mercado de trabalho...

Finalmente, observamos que, em alguns dos projetos e instituições incluídos no estudo, há uma certa homogeneidade entre os discursos dos educadores, o que parece refletir uma preocupação por parte dessas organizações em lhes oferecer orientação ou lhes propiciar algum tipo de reflexão sobre o problema. A maioria delas, porém, parece não estar conseguindo de seus educadores a clareza necessária sobre seu papel em um projeto de ressocialização desses meninos, objetivo declarado por essas instituições. Evidência disto é não apenas a grande disparidade entre as respostas, mas principalmente o fato de que estas, em sua maioria, se referem a atitudes ou ações de caráter emergencial, sem que nelas se possa identificar a existência de um projeto a longo prazo, uma preocupação com a reintegração dessas crianças à escola e à família (ou quem a substitua) e/ou com a preparação para o trabalho.

Tais resultados, se de um lado parecem indicar que muitos educadores se encontram meio perdidos em face da dificuldade da tarefa, de outro, podem ser decorrentes de uma esquematização da visão anteriormente mencionada, referente às causas e soluções do problema: se o modelo socioeconômico vigente no País é o responsável pela existência de "meninos de rua", e se a solução do problema depende da substituição desse modelo, pouco restaria aos educadores fazer senão "administrar" o dia-a-dia dessas crianças e esperar ou lutar para que essas mudanças ocorram. Em outras palavras, é possível que uma visão esquemática da questão esteja levando esses educadores a verem sua atuação como um paliativo, restringindo-se a ajudar os meninos a sobreviverem nas ruas e a minorar seus sofrimentos, enquanto não surgem melhores alternativas de vida para eles.

CARACTERIZAÇÃO DOS MENINOS DE RUA

Ao serem perguntados sobre o que mais lhes chamava a atenção nos "meninos de rua", os educadores apresentaram respostas bastante variadas, predominando porém entre estas a resistência e a coragem (oito educadores), seguidas da autonomia e capacidade de organização social (cinco), do carinho

(quatro), da carência (três), e da consciência da exclusão a que foram submetidos (dois). A esperteza, a criatividade, a personalidade marcante, as mudanças de temperamento e também o abandono, o trauma familiar e a baixa auto-estima foram as outras características apontadas (com uma resposta cada), sendo que um dos educadores declarou que nada em especial lhe chamava a atenção.

À solicitação de uma caracterização mais ampla dos "meninos de rua", uns ativeram-se à gênese do problema, outros focalizaram a atitude das pessoas diante deles, embora a maioria tenha se centrado nas características dos próprios meninos. Os primeiros destacam a situação de miséria de suas famílias e a desestruturação familiar dela decorrente. Os que focalizam a atitude da sociedade ressaltam a indiferença e, principalmente, a discriminação social em relação a eles. Os que se centraram nas características diretamente relacionadas aos meninos - aí entendidas como atributos e comportamentos - os descrevem de uma maneira geral como crianças "que disseram não à miséria que tinham em casa e à escola, que não dá conta de suas necessidades", "com os mesmos problemas e pretensões das demais, apenas com manifestações diferentes em função das condições de rejeição e violência a que são submetidos", com "uma incrível capacidade de sobrevivência", "guerreiros que lançam mão de qualquer coisa para exercer seu direito à existência"; "adolescentes que já passaram pela escola, que perderam os vínculos familiares"; pessoas "com dificuldades de aceitar disciplina e hierarquia"; "carentes e ao mesmo tempo carinhosos"; que "usam a arrogância e a agressividade como defesa".

Algumas caracterizações, por se valerem da linguagem metafórica/imagética merecem consideração especial pela maior riqueza simbólica que contêm:

"São como aves... são flutuantes", declarou um dos educadores, referindo-se à liberdade e à relação que os meninos têm com o espaço da rua, sua capacidade de driblar os carros e quem quer que os esteja perseguindo.

"Penso naqueles cobertores que eles usam, faça frio ou calor, como se fossem mantos de reis", o que sugere a transformação idealizada de um símbolo de pobreza (cobertores baratos, sujos e rasgados) em emblema de poder.

"Eu os vejo vivendo em dois mundos: o mundo deles, com suas próprias leis e costumes, e o da sociedade, ao qual têm dificuldade de se adaptar". Curiosa a menção a esses "dois mundos". Lembra-nos os estudos de Chombart de Lauwe sobre a representação da infância nas sociedades contemporâneas, nos quais a autora afirma que esta representação pressupõe a existência de dois mundos distintos, o do adulto e o da criança, este último idealizado, projeção dos desejos sociais e associado à pureza, à espontaneidade, à justiça (Chombart de Lauwe, Feuerhahn, 1989).

- São como gatos de telhado, ora corajosos, ora medrosos, ora afetuosos, ora agressivos.

- Atores canastrões, que não conseguem comunicar adequadamente sentimentos e desejos, que expressam carinho de forma agressiva.

As duas últimas imagens simbolizam ambigüidades freqüentemente mencionadas pelos educadores, com relação ao comportamento dos meninos.

Finalmente, "um coraçãozinho sujo" remete à carência e ao carinho que os educadores vêem nos "meninos de rua" e, ao mesmo tempo, à sujeira, condição em que vivem, ocultando aos olhos das demais pessoas estas características. O uso do diminutivo parece ser uma tentativa de ancorar a imagem dos "meninos de rua" à representação idealizada da infância, acima mencionada, numa tentativa de carrear para eles atitudes vinculadas a essa representação, na qual, no que se refere ao imaginário social, eles certamente não se encaixam.

Após investigar como os educadores sociais representavam os "meninos de rua", deixando-os falar livremente sobre o tema, solicitamos que nos dissessem como imaginavam que os próprios meninos representavam alguns objetos por nós considerados relevantes para o processo de ressocialização, a saber: família, rua, escola, trabalho, auto-imagem e futuro. Essas respostas são analisadas a seguir.

Família - "uma lembrança longínqua e dolorosa". A definição, dada por um dos respondentes, sintetiza com precisão a imagem que, segundo a opinião quase unânime dos educadores sociais, os "meninos de rua" têm de suas famílias.

Longínqua, no sentido de que "não há mais vínculo" com ela ou de que ela "não é mais referência"; dolorosa, por estar associada ao "fracasso", à "mágoa", à "incompreensão", à "violência", à "omissão" (palavras ou expressões associadas à "família", por outros educadores). Neste quadro familiar, a figura do pai ou está ausente ou aparece como violento e autoritário. Quanto à mãe, já não há tanta clareza entre os educadores quanto à feição que assume, levando suas respostas a variar de "endeusada" a "bruxa", de "mosca morta" a "heroína". Pode-se identificar, entretanto, uma tendência a achar que ela ocupa, no contexto familiar, a posição mais favorável, uma vez que alguns educadores consideram que ela é vista ainda como uma referência e "respeitada, apesar de tudo".

Rua - A maioria dos educadores sociais acredita que a visão positiva da rua predomina amplamente entre os meninos e meninas, que a vêem como liberdade e sobrevivência. Transparece mesmo, na fala de alguns educadores, uma visão romântica da rua, evidenciada por expressões como "fascinante", "um oásis", "um grande barato", "o paraíso" (esta usada por dois educadores). Apenas cinco educadores consideram os meninos ambivalentes com relação à rua, na medida em que a associam à liberdade e à sobrevivência, mas também à violência e à morte. Finalmente, seis educadores dizem simplesmente que os meninos vêem a rua como "a casa deles". Quanto à turma da rua, a maioria dos entrevistados afirma que esta é vista como família e, como tal, assume funções a ela associadas no imaginário social, tais como aconchego, segurança e proteção.

Escola - Enquanto alguns consideram que os "meninos de rua" vêem a escola como "uma necessidade", "um sonho", "uma conquista impossível", a maioria afirma que eles simplesmente a rejeitam, acham-na "um tédio", "uma prisão", ou que "não serve pra nada". uma posição intermediária pode ser vista entre os que sugerem que eles rejeitam a escola que existe, que não atende às suas necessidades. O que nos parece importante assinalar aqui é que, seja por ser rejeitante, seja por ser rejeitada, a quase totalidade

dos educadores vê a reintegração à escola, pelo menos à escola regular, como algo totalmente fora do universo dos "meninos de rua".

Trabalho - A maioria dos educadores sociais considera que os "meninos de rua" têm uma visão negativa do trabalho, considerando-o "coisa de otário", que "não dá camisa a ninguém"; que só serve "pra arrumar algum" e "quando tiver vontade, sem esforço", "aturar ordem de patrão, acordar cedo, nem pensar". Alguns entrevistados, porém, acreditam que eles sabem ser uma necessidade, sua única saída, embora ressaltem prováveis dificuldades na adaptação dos meninos ao trabalho.

Auto-imagem - Para a maioria dos educadores sociais, a auto-imagem dos "meninos de rua" é bastante negativa: eles se acham "feios", "coisas", "bichos", "desrespeitados". Há, porém, os que consideram que eles se acham "espertos", "fortes" e "auto-suficientes". A interpretação para esta discrepância parece estar contida nas observações feitas por alguns educadores, segundo as quais a exibição de força e auto-suficiência é puramente defensiva. Outros, ainda, consideram que a auto-imagem dos meninos é "confusa" ou "mutável".

Futuro - A maioria dos educadores sociais diz que os "meninos de rua" vivem apenas o presente, o futuro não existe: para eles o que vale é o "aqui e agora", não fazem planos nem têm perspectivas. Alguns dos entrevistados interpretam essa atitude como uma defesa decorrente da consciência de que "a morte ronda o seu dia-a-dia".

A visão da maioria dos educadores, no que se refere ao conteúdo das representações dos "meninos de rua" sobre os objetos aqui focalizados, é bastante coerente com aquelas apresentadas pelos próprios meninos e meninas, e por nós investigadas em estudo anterior (Alves-Mazzotti, 1994). Apenas quanto à representação de rua, uma observação se faz necessária:

enquanto a maioria dos educadores acredita que a rua é associada à liberdade, os próprios meninos a associam mais à violência do que à liberdade, sendo a visão destes com relação à rua melhor caracterizada como ambivalente. A análise dos processos de construção das representações pelos "meninos de rua" permitiu verificar que a imagem da rua como espaço da liberdade está fortemente ancorada à representação que eles têm do grupo de companheiros da rua. Estes são vistos pelos meninos como uma rede de proteção contra a violência tanto de marginais quanto da polícia, o que permite que se sintam livres. A rua enquanto espaço público, porém, é vista como perigosa e inóspita.

O nível de informação dos educadores sobre os "meninos e meninas de rua" foi avaliado, ainda, mediante respostas a perguntas sobre aspectos específicos relacionados aos meninos, tais como renda per *capita* familiar, composição da família, nível de escolaridade, faixa etária, proporção de meninos e meninas e principais formas de sustento. As respostas sobre estes aspectos específicos foram comparadas aos resultados de uma ampla revisão de pesquisas sobre "meninos de rua", realizada por Rizzini e Rizzini (1992).

Duas observações são aí dignas de nota, por evidenciarem distorções significantes, produzidas pelo processo de objetivação. A primeira refere-se à *renda per capita* familiar, a qual foi subestimada pela quase totalidade dos educadores: enquanto as pesquisas a situam em tomo de meio salário mínimo, as respostas variaram entre um (apenas um educador deu esta resposta) e um décimo de salário mínimo, sendo que a média foi de um quinto de salário. Tal distorção parece ter o objetivo de enfatizar a importância da pobreza extrema como o determinante da condição de "menino de rua", caracterizando-o, assim, como vítima da exclusão social. Se é certo que a pobreza é um fator importante na opção pela rua, também é verdade que crianças igualmente pobres permanecem junto a suas famílias (Alves, 1992). A segunda observação diz respeito à principal forma de sustento dos meninos e meninas: a maioria dos educadores enfatiza os "biscates" e a "mendicância", minimizando as atividades ilegais; quando se referem aos furtos, a menção a estes é invariavelmente antecedida pelo adjetivo "pequenos".

No que se refere às fontes de informação utilizadas pelos educadores na construção de seu conhecimento sobre os "meninos de rua", predomina o contato direto e, em menor escala, a conversação (geralmente discussões, programadas ou informais, no âmbito das instituições). Outros se referem, ainda, a uma literatura de apoio (em Sociologia, em Educação Popular), mas a grande maioria parece não valorizá-la, uma vez que esta quase não é citada, havendo mesmo aqueles que fazem questão de ressaltar que "teorias não resolvem". Os educadores são unânimes em afirmar que os meios de comunicação de massa (jornais, revistas e televisão) focalizam apenas a violência, apresentando os meninos geralmente como produtores dessa violência, mas também como vítimas. Nas palavras de um educador, eles são apresentados "como assassinos ou assassinados".

A atitude que pode ser depreendida do conteúdo das representações efetuadas pelos educadores é, como seria de esperar, francamente positiva. O que talvez não seja tão óbvio, embora seja compreensível, é a parcialidade observada na avaliação do comportamento dos meninos pela maioria dos educadores, levando-os a justificar mesmo os comportamentos menos éticos, como o roubo e a agressão, pela exclusão e violência a que são submetidos. Um educador assim se expressa a respeito:

- Eles vivem de pequenos furtos...Viver na rua custa caro...,Paga-se caro para manter a integridade física, para ter um lugar para dormir. E o produto desses delitos que os mantém vivos, que permite pagar compromissos com terceiros, obrigações de contra-relações que existem nas ruas com policiais, camelôs, seguranças de estabelecimentos comerciais.

Em resumo, as imagens construídas pelos educadores apresentam os "meninos de rua" como, ao mesmo tempo, vítimas e heróis, minimizando o lado anti-social de seu comportamento. Tais distorções, desfalques e suplementações (Jodelet, 1989) são, como vimos, parte inerente ao processo de objetivação e refletem a atuação de valores e necessidades do grupo. A idealização que pode ser identificada nas imagens fornecidas pelos educadores parece ter uma função defensiva, facilitando a interação cotidiana com os meninos.

Assim, considerando-se o conjunto das representações apresentadas pelos educadores, identificamos o seguinte núcleo figurativo resultante do processo de objetivação: *os "meninos de rua" são vítimas dos processos de exclusão social que resistem*. Munidos de coragem, organização social e autonomia, lutam para sobreviver ao compio social que se instalou contra eles, representado pelo modelo socioeconômico iníquo, que levou suas famílias à desagregação e à violência; pela escola, que os exclui, e pela sociedade, que os discrimina.

Resta-nos, finalmente, formular algumas hipóteses sobre o processo de ancoragem. Dissemos anteriormente que a ancoragem, dialeticamente ligada à objetivação, nos permite compreender as representações sociais como um sistema de interpretação que orienta a relação do sujeito com o mundo e com os outros, guiando suas condutas e comunicações, revelando, portanto, aspectos relevantes sobre o grupo que as elabora.

A comparação entre os conteúdos que entram na construção do núcleo figurativo e o papel que os educadores se atribuem parece indicar algumas relações entre representação social e conduta. Se o fato de ser vítima da exclusão social é o núcleo da representação de "meninos de rua", compreende-se porque os educadores sociais tendem a enfatizar mais a defesa dos direitos do que a reorientação da conduta desses meninos e meninas, embora este seja um aspecto essencial à tarefa de ressocialização a que se propõem. Por outro lado, ver os meninos como alguém que, apesar de todas as vicissitudes, continua lutando contra os mecanismos que o excluem, leva os educadores a admirá-los, o que talvez explique o fato de que procuram minimizar ou mesmo justificar seus comportamentos anti-sociais.

Esse núcleo parece refletir a "leitura romântica" sobre a educação dos "meninos de rua", descrita por Ferreira (1993). Segundo essa visão, o comportamento desses meninos não oferece maiores riscos nem fere princípios de nossa sociedade. Assim, basta respeitá-los, compreendendo as especificidades de sua cultura, para que eles convivam pacificamente com outros grupos sociais. No que se refere à escola, bastaria que esta lhes abrisse suas portas, deixando que eles dela participassem se e quando quisessem, que o próprio convívio

escolar se encarregaria de corrigir as seqüelas deixadas pela vida na rua, o que, segundo essa autora, não corresponde à realidade.

Um outro ponto merece ser destacado. Vimos anteriormente que, ao apontarem o modelo socioeconômico, responsável pela pobreza extrema de suas famílias, como o determinante da existência de "meninos de rua" e a reversão do referido modelo como a única solução capaz de oferecer aos meninos melhores alternativas de vida, os educadores parecem colocai um impasse à tarefa a que se propõem. Mas a análise das relações entre as representações por eles atribuídas aos meninos permite compreender melhor esse impasse. Referimo-nos especialmente às representações de família, escola, trabalho e rua.

As duas primeiras, que são em tese as principais instâncias de socialização, foram descartadas pelos meninos e, segundo a opinião dos educadores, as possibilidades de reversão dessa situação parecem ser ínfimas, uma vez que a volta ao convívio familiar e à escola não são mencionadas entre as soluções por eles apontadas para a questão dos meninos de rua, nem ao se referirem ao papel do educador social. Soluções relacionadas à família e à escola, quando mencionadas, referem-se à prevenção do problema e não a alternativas para as crianças que já estão na rua. Quanto ao trabalho, a grande maioria dos educadores afirma que os meninos o rejeitam, por não garantir o sustento. Mesmo que esta avaliação seja verdadeira, como indicam pesquisas feitas com os próprios meninos (Alves-Mazzotti, 1994), parece estranho que esse fato não mereça destaque nas falas dos educadores sobre seu papel. Por outro lado, vimos também que muitos educadores, ao se referirem à visão que os meninos têm da rua, tendem a supervalorizar os aspectos positivos, como "fascínio e liberdade", em detrimento dos negativos.

Sobre esses aspectos, vale reproduzir as conclusões de uma pesquisa recente, realizada por Campos e Fávero (1994), focalizando a representação dos educadores sociais sobre o modo de vida dos "meninos de rua". Essa pesquisa sugere que o discurso dos educadores, embora eivado de contradições, indica que estes parecem considerar que o modo de vida na rua é, em muitos aspectos, melhor do que o modo de vida que os meninos tinham na família e também do que o que lhes poderia ser assegurado pelo trabalho formal. Acrescentam os

autores que os educadores fazem uma avaliação comparativa entre a atividade da rua e o trabalho formal, concluindo que a primeira é mais "vantajosa", tanto do ponto de vista dos ganhos como do esforço empreendido.

Os pontos de contato entre esses resultados e os obtidos em nosso estudo são claros. As contradições entre seu papel ressocializador e suas avaliações sobre o modo de vida dos meninos diante das alternativas que o modelo social vigente reserva às crianças nascidas nas famílias muito pobres levam os educadores sociais a uma ambivalência quanto à necessidade de "tirar os meninos da rua". Tal ambivalência, por sua vez, aliada à dificuldade real de levar os meninos à construção de um novo projeto de vida, parece estar gerando nesses educadores uma grande perplexidade quanto ao sentido de sua atuação. Daí, a vasta gama de respostas obtidas com relação a essa questão, variando da onipotência e da superproteção à impotência diante do peso das determinações sociais. E nem uma nem outra dessas atitudes parece eficaz para levar os "meninos de rua" à "elaboração de um novo projeto de vida" que permita sua reintegração na sociedade, principal finalidade da ação do educador social.

Referências bibliográficas

ABRIC, J.C. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994.

ALVES, A.J. Meninos de rua e meninos na rua: estrutura e dinâmica familiar. In: FAUSTO, Ayrton, CERVINI, Ruben (Ed.). *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1992. 244p.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *Street kids in Brazil: comparing representations*. Trabalho apresentado na Reunião Anual da American Educational Research Association (AERA), realizada em New Orleans, abril de 1994.

- ALVIM, M.R.B., VALLADARES, L. Infância e sociedade no Brasil uma análise da literatura. *Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, n.26, p.3-37, 1988.
- BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaire; de France, 1977.
- CAMPOS, P.H.F., FÁVERO, M.H. *O trabalho da rua: as representações de trabalho em grupos de meninos de rua e educadores sociais de rua* Trabalho apresentado na 2ª Conferência Internacional sobre Representações Sociais, realizada no Rio de Janeiro, em 1994.
- FERREIRA, Nilda Tevês. Meninos de rua - um desafio para a escola. *En Aberto*, Brasília, v.13, n.53, p.85-93, jul./set. 1993.
- GUIMELLI, C. Présentation de l'ouvrage. In: _____ (Ed.). *Structure et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachau: et Niestlé, 1994.
- IBANEZ, G.T. Representations sociales: teoria y método. In: _____ *Ideologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988.
- JODELET, Denise. Représentation sociales: un domaine en expansion. In _____ (Ed.). *Les représentations sociales*. Paris: Presse Universitaires de France, 1989. 424p.
- _____. Représentation sociales: phénomène, concept et théorie. In MOSCOVICI, Serge (Ed.). *Psychologie sociale*. 2.ed. Paris: Presse Universitaires de France, 1990.
- R. bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n. 187, p.497-524, set/dez. 1996

- LAUWE, Marie Jose Chombart de, FEUERHAHN, N. La représentation sociale dans le domaine de l'enfance. In: JODELET, Denise (Ed.). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. 424p.
- LINCOLN, Yvonna S., GUBA, Egon G. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications, 1985. 416p.
- MOLINER, P., GUIMELLI, C. (Ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994.
- MOSCOVICI, Serge. The phenomenon of social representations. In: FARR, Robert M., MOSCOVICI, Serge (Ed.). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.412p. (European studies in social psychology).
- _____. *A representação social da psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PENNA FIRME, Thereza, TIJIBOY, Juan Antonio, STONE, Vathsala Iyengar. *Avaliação do impacto de programas alternativos de atendimento aos meninos de rua*. Brasília: Unicef, 1987. 130p.
- RIZZINI, I., RIZZINI, I. "Menores" institucionalizados e meninos de rua: os grandes temas de pesquisa na década de 80. In: FAUSTO, Ayrton, CERVINI, Ruben (Ed.). *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. Sao Paulo: Cortez, 1992. 244p.
- VALLADARES, L., IMPELIZIERI, F. *Ação invisível: o atendimento a crianças carentes e a meninos de rua no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Iuperj, 1991.

Recebido em 31 de outubro de 1996.

Alda Judith Alves-Mazzotti é professora titular de Psicologia Educacional, no Laboratório de Imaginário Social e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

The study investigated how Brazilian "social educators " who work for various programs aimed at supporting and resocializing "street children " in the municipality of Rio de Janeiro represent these children as well as their vision concerning the significant aspects of the universe of these children. Additionally, the attributions made by these educators, regarding the causes and possible solutions for the issue of "street children ", were investigated, as well as their views about their own professional role. Considering all the elements of the representations presented by the educators, the following figurative schema was identified: "street children are victims of social exclusion who cope ". With courage, autonomy and social organization skills, they manage to survive in spite of the social exclusion mechanisms represented by the perverse economic model that led their families to disaggregation and violence, by the school that excluded them and by society at large that discriminates them.

La présente recherche a étudié la représentation de "l'enfant de la rue" présentée par les "éducateurs sociaux" brésiliens qui s'occupent de ces enfants. Nous avons voulu savoir aussi comment ces éducateurs expliquent l'existence des "enfants de la rue", quelles sont les solutions présentées et comme ils voient ses rôles dans le contexte actuel. Les résultats obtenus ont mis en évidence le suivant noyau figuratif : "les enfants de la rue " sont des victimes des processus d'exclusion sociale qui résistent. Avec courage, organisation et autonomie, ils luttent pour survivre au complot social installé contre eux, représenté par le modèle économique pervers

qui a mené sa famille à la désagrégation et à la violence, par l'école excluante, par la société discriminante.

Este estudio procuró investigar de que manera los "educadores sociales" vinculados a programas de atención a "niños y niñas de la calle" en el municipio de Rio de Janeiro representan a esta población. Se investigó también cómo tales educadores sitúan la cuestión de los "niños de la calle"; más específicamente, a qué atribuyen la existencia del problema, las soluciones posibles y el papel del educador social en el contexto actual. Considerándose el conjunto de las representaciones planteadas pelos educadores, se identificó el siguiente núcleo figurativo: los "niños de la calle" son víctimas de los procesos de exclusión social que resisten. con su coraje, capacidad de organización social e autonomía, luchan para sobrevivir al complot social instalado contra ellos, representado por el modelo socioeconómico que llevó sus familias a la disgregación y a la violencia, por la escuela que los excluyó y por la sociedad que los discrimina

*Memoria e Educação: O Espírito Victorioso, de Cecília Meireles**

Yolanda Lima Lobo

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Procura reconstituir a trajetória de Cecília Meireles, uma das pioneiras da Escola Nova, focalizando três estações por ela percorridas cujo eixo principal é sua tese O Espírito Victorioso, com a qual se submete ao concurso público para ocupar a cátedra de Literatura Vernácula da Escola Normal do Distrito Federal. O nome próprio Cecília Meireles representa a forma socialmente instituída que lhe assegura a constância através do tempo e a unidade através dos espaços sociais, que são a manifestação de sua individualidade nos mais diversos campos: educacional, jornalístico e literário, isto é, em todas as suas histórias possíveis. A moldura do movimento da Educação Nova que se desejava implantar foi, em parte, obra plástica de Cecília Meireles.

Introdução

Para se compreender a revolução ocorrida na educação brasileira, a partir dos anos 20, é necessário percorrer o conjunto das forças que atuavam

* O texto é produto da pesquisa *As três mulheres do Manifesta e outras tantas pioneiras*, sob minha responsabilidade e com a colaboração das professoras Dr^{as} Cléo de Oliveira Passos (FE/Uerj) e Edith Costa (bolsista de Aperfeiçoamento do CNPq), desenvolvida com o apoio desta instituição. Sua abordagem metodológica foi orientada pelas leituras de Pierre Bourdieu, especialmente *L'illusion biographique* e *O poder simbólico*; Franco Ferraroti, *Sobre a autonomia do método biográfico*; Carlos Ginzburg, *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*, e pelos trabalhos de Lynn Hunt, Le Goffe Roger Chartier sobre a Nova História Cultural. "O Narrador", de W. Benjamin, inspira o gênero literário do texto, ou seja, uma narrativa, tentando aproximar-se das sugestões de Burke em *A escrita da História: novas perspectivas* e de Michel de Certeau em *L'écriture de l'Histoire*.

no campo da educação e que representavam, então, o "passado-inimigo-presente".

Quase não havia mais que uma escola - aquela herança dos jesuítas - e uma pedagogia - a tradicional.

Tanto se havia o público brasileiro habituado a conviver com a tradição escolar, em alguns casos até a admirá-la, que todos os outros caminhos pareciam fechados à palpitação com que a vida humana se transforma em seu cotidiano. Ao lado, porém, dessa escola que imobilizava o "ir além", novos valores em educação vinham aparecendo, buscando redesenhar o campo educacional.¹ Muitos daqueles valores novos, hoje consagrados na literatura educacional, tiveram como âncora de seus trabalhos mulheres admiráveis. Ofuscados pelo brilho de outras estrelas de primeira grandeza, os rastros dessas mulheres ficaram encobertos e suas histórias de vida não puderam transparecer, dada a opacidade que as envolvia.

Para compor o produto precioso da experiência pioneira dessas mulheres, é preciso trazer à memória os gestos, as mãos, o olhar, a alma de uma experiência coletiva do universo feminino. Assim, foi preciso tecer a rede que suas histórias constituem entre si, articulando umas às outras, concebendo-se uma história em cada passagem da história anterior.

Para resgatar a memória épica e a dimensão utilitária de um projeto original que se anunciava fracionado e múltiplo e permanecia para além da pluralidade dos mundos da identidade socialmente consagrada pelos nomes próprios, foi preciso fazer uso de um método de conhecimentos que permitisse examinar os pormenores mais negligenciáveis, as particularidades insignificantes e outros elementos que possibilitaram chegar à estrutura da rede das relações objetivas entre as diferentes "estações" onde se pôde achar as pegadas dessas mulheres.

O nome próprio Cecília Meireles, situado no mundo móvel, no qual se encontra instituída uma identidade social constante e durável, garante a sua identidade biológica em todos os campos possíveis onde ele intervém como agente, isto é, em todas as suas histórias possíveis.

¹ Estamos transcrevendo, nestes três primeiros parágrafos, as palavras de Cecília sobre o "Panorama da Literatura Brasileira" (in "Notícia da poesia brasileira", *Diário de Lisboa*, 1935), adaptando-as à análise do "Panorama da Educação Brasileira", numa tentativa de fidelidade às suas idéias.

Representa, portanto, a forma socialmente instituída que lhe assegura a constância através do tempo e a unidade através dos espaços sociais dos diferentes agentes sociais que são a manifestação desta individualidade nos campos acadêmico, artístico, literário, jornalístico e político. Estes elementos permitiram compreender a gênese social do campo da educação e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo da linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas que nele são geradas.

A vocação para o magistério - quem sabe herança da mãe professora - levou Cecília Meireles a fazer o curso da Escola Normal Estácio de Sá, diplomando-se em 1917, vocação que se tornaria plural: cronista e contista, pintora, poeta, compositora, professora, pesquisadora, e que é marcada por *distinção e louvor* desde o curso primário, o que lhe permitiu acumular capital cultural em forma de premiações as mais significativas: medalha de ouro Olavo Bilac, na conclusão do curso primário; com *Viagem* alcançou o primeiro prêmio de poesia da Academia Brasileira de Letras (1938).

Na qualidade de jornalista, criou a "Página de Educação" no *Diário de Notícias*, onde, além de entrevistadora, escrevia diariamente a coluna "Commentário" durante o período de 1930-1933, época em que se delineia o campo da educação, marcadamente "escolanovista" cuja moldura foi, em grande parte, obra plástica de Cecília Meireles. A relação dos títulos da coluna "Commentário" dá uma idéia do "Espírito Victorioso" que se concretizaria em décadas posteriores. A educadora-jornalista abre uma trincheira em sua página do jornal, de onde conversava com os educadores Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Frota Pessoa, entre outros, sobre suas teses orientadoras da Reforma de Ensino que ora se implantavam, fazendo "nascer a sombra" do campo da educação.

Assim é que, em carta ao Dr. Fernando de Azevedo, solicita-lhe uma entrevista que se multiplicou por outras, nas quais o educador-reformador manifesta o seu pensamento e o espírito da Reforma de Ensino empreendida no Distrito Federal, considerada como ponto de partida para uma organização educacional completa para todo o país. Para Cecília Meireles a Reforma Fernando de Azevedo era uma enorme esperança que poderia vir a ser por desgraça apenas uma ilusão despercebida. Para ela, vivia-se por aqui tempos duros, onde as técnicas vicejavam como ervas daninhas. Daí sua luta contra os caminhos da desilusão.

A literatura e a educação são dois aspectos indissociáveis do campo educacional. Da "Página de Educação para o "Pavilhão Mourisco", a trajetória de Cecília Meireles ocupa uma série de posições no seu próprio espaço em construção e submetido a incessantes transformações. O "Espaço Mourisco" é uma das estações do seu trajeto e foi inaugurado em 1934, à época de Anísio Teixeira, na direção do Departamento de Educação do Distrito Federal. Tratava-se de um centro de cultura infantil para onde as crianças se dirigiam após os trabalhos escolares, e onde eram desenvolvidas atividades não somente de biblioteca, como também artísticas e musicais. Este centro de cultura despeitou o entusiasmo das crianças e do público em geral e contava com a participação de intelectuais e artistas que atuavam como colaboradores especiais.

Tentar compreender uma vida como a de Cecília Meireles é um trabalho que deve levar em conta a estrutura da rede de sua trajetória, da matriz de relações objetivas às diferentes estações do seu trajeto. É um trabalho inacabável.

Que palavras poderiam exprimir o mundo de Cecília Meireles? Onde buscá-las senão em seus versos?

E o meu caminho começa
nessa franja solitária no
limite sem vestígio, na
translúcida muralha que
opõe o sonho vivido e a
vida apenas sonhada.

(Meireles, 1982b, p.52)

O Espírito Victorioso

Somente aqueles que, em passados vários, contemplaram o processo da vida e a formação humana de um ponto que lhe permita ver o mundo em sua inquietude, podem pressupor o sonho como a antecipação de realidades adiantadas. Cecília Meireles, em sua inquietação, sonha o sonho da mudança

e, para isso, luta todos os dias contra a inércia. Reage contra a invasão das idéias comuns, ao comodismo de certas fórmulas, à passividade das atitudes que se repetem, quer seja pela incapacidade de tentar outras melhores, quer seja pelo temor de enfrentar qualquer risco. Para ela, o passado apresentava-se "oculto, subterrâneo, feito de mistérios e torturas como o caminho silencioso das raízes; o presente conhecia a seiva com gosto das terras mais distantes, as virtudes das profundezas mais variadas e, sobretudo, o valor dos entrecruzamentos livremente operados através desses longos caminhos" (Meireles, 1929, p. 12). Entre o passado e o presente, a magia transfiguradora do movimento. Caminhar para uma época sem predeterminações, por isso, é preciso considerar os homens que vêm para essas épocas futuras, libertos dos preconceitos que se têm de remover do passado. Cecília, então, se indaga: "Se não quisermos ser um estorvo, que passado queremos ser nós para esses que, no presente, são apenas uma probabilidade futura?" (idem). uma claridade nova sobre esse passado surge como resposta a essas inquietações - a escola moderna.

Cecília faz o elogio à nova escola como o sentimento que brotou e se expandiu em um campo, modelando a vida e cada elemento individual com liberdade, de modo que, no milagre das relações posteriores esteja cada valor em seu lugar próprio e nenhum poder fique sem aproveitamento.

A escola moderna é preliminarmente, para Cecília,

a visão do conjunto das atualidades, a sua comparação com as atualidades que se foram e as que vêm. Dessa visão resulta, compreendida a criatura humana, a conclusão de que, para construir a nova tentativa dos homens de hoje, em localizações futuras, é preciso partir do mais longínquo ponto inicial, daquele pelo menos que, nas contingências terrenas, se nos afigura o próprio começo da vida (idem, p. 13).

Aquele era o momento do renascimento educativo que pretendia restituir à criatura humana as suas primitivas qualidades de ânimo livre, de inteligência franca, de estímulo à iniciativa de observar, de destemor de experimentar, de coragem de agir, reconquistando-lhe a independência de quaisquer preconceitos formados e poupando-a de preconceitos novos e de vol vendo-lhe a formação de vontade equilibradora. Tal como no Renascimento, as idéias desse movimento

artístico e científico desgalharam-se a todos os ventos e multiplicaram-se em todas as direções, lançando rebentos que provocaram uma nova cadência no âmbito da escola. Se é verdade que, na teoria, o ideal da escola moderna constituía um empreendimento difícil, na prática o era mais. Um dos obstáculos à sua realização foi o de compor, na sucessão de harmonias, uma nova cadência na qual o solista pudesse executar seu movimento com tal virtuosismo que suas características pudessem situar-se em qualquer ponto da composição.

A imagem do professor como um solista virtuoso, como um artista criando largamente, com tudo que houvesse de notável na sua inteligência, faz-se em oposição à velha aparência do mestre transmissor de conhecimentos imóveis. Em suas palavras:

Um mestre que tenha provado o gosto de vida, intensamente, não que esteja existindo apenas dentro da função de ensinar: um mestre que transmita aos discípulos não o sabor que os seus lábios sentiram, mas o desejo comovido e elevado de tocar também com a sua boca essa estranha bebida e distinguir-lhe o duplo ressábio da eternidade e impermanência (Mereles, 1929, p. 19).

Aqui, a imagem construída do professor se confunde com sua própria história de vida. Quem provou o sabor da eternidade e impermanência com tanta intensidade quanto Cecília Mereles? Quem viveu tão intensamente a tragédia e a criação? Quem sentiu tão de perto os fenômenos da sua época e tão bem compreendeu a natureza humana em suas virtudes e vícios? Quem amou tão largamente o passado sem, entretanto, se curvar a ele? Quem percebeu o presente tão perto sem, no entanto, oferecê-lo como uma era definitiva? Quem, entre o passado e o presente, aguardou tão alegremente o futuro como um bem maior?

Não são estes os elementos de sua tese *O Espírito Victorioso* com a qual concorre para ocupar a cadeira de Literatura Vernácula da Escola Normal do Distrito Federal, em 1930?

No final dos anos 20, Cecília escreve ao artista plástico Fernando Correa Dias, seu marido, uma correspondência onde faz alusão ao concurso público a que se submeteria para ocupar a cátedra de Literatura Vernácula da Escola

Normal do Distrito Federal e para o qual se preparava com afínco, preparação esta tida como condição fundamental paia realizá-lo.

Em 25 de agosto de 1930, Cecília sorteou o ponto da prova de aula: "Escritores do último quartel do século XVIII que merecem especial atenção: Domingos Souza Caldas, Frei Antonio de Santa Maria Jaboaão, Frei Gaspar de Madre de Deus, Pedro Jacques Paes Leme. Vista retrospectiva do movimento literário no Brasil, no século XVIII. Principais centros intelectuais".

Anteriormente, numa primeira etapa do concurso, Cecília já defendera sua tese *O Espírito Victorioso* cujo preâmbulo, "A escola moderna", se constitui um elogio à nova educação seguindo-se uma reflexão sobre uma de suas preocupações constantes: a formação do professor. Para desenvolver sua tese, Cecília opta por um foco desconcertante para a historiografia tradicional e inteiramente aceitável nos caminhos da Nova História através da seguinte indagação: "Tudo se encadeia nesta sucessão: instruir para educar, educar paia viver e viver para quê?" Para Cecília é nesse ponto que se detêm a História da Educação e a Sociologia porque é o limite de um campo mais misterioso, aonde se vai por sendas mais difíceis, mais entrecruzadas, mais sombrias e mais secretas. Trata-se de um problema que permanece porque é o próprio homem, é a sua talvez única realidade, a realidade espiritual, interrogando a sua mesma razão de ser. uma constatação e um desconhecimento. E uma necessidade angustiosa de uma reconciliação entre os dois. Toda a história da humanidade é apenas a luta por essa conciliação. E não se trata apenas de uma luta teórica. A investigação especulativa, quando constrói os mais altos edifícios de idéias puras, está jogando apenas com a essência das realidades mais experimentadas, mais vividas. As explicações acompanham as perguntas, não as precedem. Primeiro, o homem percebeu o seu mistério e depois, então, anda procurando desvendá-lo. E se há um caminho onde se possa acompanhá-lo, lado a lado, no seu longo percurso interior, esse está nas palavras que nos deixou escritas e que foram o corpo do seu pensamento. E resumiram uma vida diferente, às vezes, de todos os dias, mas de realidades, freqüentemente ainda mais fortes. Para Cecília, é a literatura que mostra o homem com a veracidade que as ciências talvez não tenham. Ela é o documento espontâneo da vida em trânsito, é o depoimento vivo, natural, autêntico.

Para focar seu objeto, Cecília rompe as fronteiras da Sociologia, da História, recompondo-as através da Literatura. "A literatura e a vida" se constitui eixo de sua investigação que é a investigação do existir do homem antes de ser sua expressão.

"O ciclo das tentativas", capítulo central de sua tese, focaliza o tema a que se propôs investigar. Nele, Cecília viaja pelas viagens de Herculano, Bocage, Medeiros de Albuquerque, Camões, Laurindo Rebelo, Alvares de Azevedo, Silva Alvarenga, Thomás Antônio Gonzaga, Gregorio de Mattos, Cláudio Manuel da Costa, Machado de Assis, Olavo Bilac, Guerra Junqueira, entre outros, para decifrar os elementos da marcha da vida humana; mas, é na voz de Cruz e Souza que Cecília encontra aqueles que irão compor o *O Espírito Victorioso*.

"Espírito Victorioso. Instante de glória, de tristeza humana, que vinha tentando encontrar uma definição para si mesma, tropeçando em pensamentos e sentimentos, através de caminhos demorados" (Meireles, 1929, p.104). Este era o espírito que percorria toda a Terra num vento de renovação que se refletia na arte, ciência, filosofia ou religião.

O interesse revelado, naquele momento, pelo problema da formação do indivíduo, pela Ciência da Educação que tem na Escola Nova a sua conquista mais pura, é um resultado de todas essas reações, que o estudo da Literatura tão claramente revela. Ninguém inventa coisas, há momentos em que aparecem coisas diferentes, e indivíduos, mediante os quais, se fazem esses aparecimentos; mas as causas determinantes dessas mudanças não residem nos caprichos de uma criatura nem no seu gênio, são a resposta de muitas interrogações demoradas que amarguraram gerações e gerações (idem, p. 125-126).

Cecília tropeça na pedra da intransigência. Preparada para o concurso e tendo superado os demais concorrentes (dos oito inscritos, três foram reprovados na prova de defesa de tese e três desistiram em razão das notas obtidas nesta prova) nas duas provas iniciais, foi surpreendida na última fase do concurso - a prova de aula. Para esta, somente dois candidatos classificaram-se: o professor catedrático do Colégio Pedro II e inspetor de ensino, Dr. Clovis do Rego Monteiro, e Cecília Meireles, obtendo vantagem com pontos as duas provas anteriores. A prova de aula registrou duas concepções pedagógicas: a clássico-

erudita, defendida pelo professor Clovis do Rego Monteiro, e a moderna, orientadora da aula proferida por Cecília Meireles. A banca examinadora optou pela primeira. Cecília classifica-se em segundo lugar.

A defesa de *O Espírito Victorioso* constituía uma ameaça à face então constituída do campo da educação, e as forças que nele se jogavam eram mais favoráveis à estabilidade do que à sua transformação. A composição da banca examinadora do concurso era maciçamente conservadora, e um dos seus componentes, declaradamente opositor de suas teses. Aliado às intransigências do movimento católico, este examinador usou de sua qualidade de juiz para julgar inapropriado o trabalho de Cecília Meireles. Vale lembrar que, após a Revolução de 30, o Governo Provisório de Getúlio Vargas iniciou uma política de aproximação com a Igreja Católica, resultando na reintrodução do ensino religioso nas escolas públicas. O próprio Fernando de Azevedo, então diretor da Instrução Pública, enfrentaria também resistências à sua Reforma de Ensino. Um exame da correlação de forças no campo da educação vai ser assunto, logo depois, de um de seus comentários na coluna em que viria assinar enquanto jornalista.

A Escola Normal, para qual a boa vontade da presente administração conseguiu elevar uma tão sumptuosa edificação, parece estar ameaçada de vir a abrigar no seu solene recinto todos os adversários da Escola Nova, instituída pela mesma reforma que a criou. (...) O concurso de literatura ultimamente realizado deixou a Reforma Fernando de Azevedo em muito má situação, ameaçada de continuar a ficar sem professores, na Escola Normal, perfeitamente conhecedores da escola primária e da sua conveniente actuação como professores de futuros professores.(...) Depois da desorientação mal intencionada do concurso de literatura, em que os próprios examinadores, dos quais só um pertencia, aliás à Escola Normal, deram as mais robustas provas da sua completa ignorância de pedagogia de qualquer espécie, o concurso de Sociologia, cujo mecanismo interno já começa a aparecer será outra oportunidade para se avaliar o destino que vai ter afinal a nossa magnífica Reforma de Ensino. Já começaram as discussões sobre a mesa organizada. E muito a propósito. Porque os representantes da Igreja, que dela fazem parte, não puderam jamais, pela própria dignidade do seu cargo, deixar *a batina à porta*, como já se disse. Está no seu interesse e na sua obrigação religiosa defender o seu credo. E na sua opinião, fazem, de certo muitíssimo bem. Mas a opinião dos educadores é outra. E essa é que tem que ser respeitada, porque a Escola Normal é um instituto pedagógico e não um seminário (Meireles, "Commentário", 21/9/1930).

O seu deslocamento do campo da educação para o jornalístico abre novas sendas para aquele espírito vitorioso. Portadora de propriedades e atributos próprios, que lhe permitiam intervir, como agente eficiente, em diversos campos, Cecília usa sua mais importante arma para fazer circular, poderosamente, as idéias com que desejava plasmar o campo da educação: a palavra como instrumento de persuasão.

O sentido e o valor daquele momento podem ser lidos nos versos:

Dos meus retratos rasgados me
recomponho, com minhas
espumas de acaso, meus solos
vivos de fogo.

(...)

Dos meus retratos rasgados
me levanto.
E acho-me toda em pedaços,
e assim mesmo vou cantando.

(Meireles, 1982d, p.37)

Logo após o concurso, cria a "Página de Educação" de *O Diário de Notícias*, onde, além de escrever uma coluna, "Commentario", realiza entrevistas com personalidades sobre questões de ensino. Sua coluna era uma ponta metálica penetrante rasgando o universo da educação com faíscas que iluminavam o ene voado panorama educacional.

Conversando com um Grypho

No início de 1931, com a saída do professor Fernando de Azevedo da Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, assume o cargo o Sr. Raul de Faria, a quem Cecília solicita algumas palavras para informar ao professorado os propósitos da nova administração. Durante muito tempo teve que esperar pelo seu interlocutor, que insistia em protelar o encontro, o que não a fez desistir

e encontrar um outro interlocutor - o grypho. Sentada em frente às escadas que conduziam ao gabinete do diretor, viu-se Cecília diante de dois "gryphos" e mentalmente disse-lhes:

- Você que está aqui há tanto tempo, bem defronte à Diretoria Geral, e que me podia dizer alguma coisa, como observador forçado...

O "grypho", que já foi feito de boca aberta, respondeu:

- Nós estamos aqui encarregados de sustentar esta varanda da escada. Não temos força para nada mais...

- Ora, deixe disso, a escada pouco trabalho dá, porque ali do lado está o elevador.

- É, mas depois de se fazer a mesma coisa todo o dia, durante um certo tempo, acostuma-se àquilo e não pode fazer mais nada...

- Isso eu sei, mas veja. Você tem asas. Você é quase parente das esfinges, de garra de leão, corpo humano e asas de arcanjo. Isto quer dizer que tem possibilidades para optar entre essas qualidades que acumula de animal da terra e animal dos ares. Por que não escolhe?

Então, o grypho arreganhou a bocarra num sorriso doloroso, e entre as pontas dos dentes agudos, murmurou essas palavras:

- Repare como me prenderam as asas de um lado e de outro desta varanda. São asas só para enfeitar... E, bem por cima da cabeça, veja o corrimão que me puseram. Não. Eu estou aqui só para ajudar a gente a subir esta escada. Isso das asas da esfinge e do arcanjo, é poesia... Compreendo-a, porque venho de eras muito recuadas e já atravessei todos os séculos e civilizações. Nós, os gryphos, não precisamos ver mais nada ... Por isso ficamos aqui segurando varandas de escada, permitindo que se suba, que se suba sempre, sem olhar quem passe e sem desejar saber para onde vai.

- E que tal é uma existência dessas ?

Um "grypho" de ferro fundido não se comove facilmente; no entanto, achei-lhe voz mais triste quando me respondeu:

- Nós estamos de fauce escancarada, não vê ? Isto não é ameaça, não é cólera ... Isto é um bocejo apenas ... Um bocejo em que os dias vão acumulando a sua poeira sem fim.

(Diário de Notícias, 7/3/1931).

Para retirar a poeira quase sem fim dos dias que procederam à saída de Fernando de Azevedo, Cecília recorre ao ex-diretor da Instrução Pública do Distrito Federal para falar alguma coisa sobre o espírito da reforma por ele empreendida. Se a reforma morria na nova administração, era preciso reavivá-la, de alguma forma, na mente das pessoas. com o "grypho" Cecília faz a metáfora da situação educacional.

"A arte como instrumento de educação na Reforma" foi o primeiro tema abordado por Fernando de Azevedo. Em uma série de cinco artigos, o educador apresenta a concepção estética da nova educação. A ele, seguiram-se entrevistas com Dr. Frota Pessoa, um dos colaboradores diretos de Fernando de Azevedo, do qual foi seu subdiretor administrativo e que, analisando a situação do ensino primário no Distrito Federal, faz um paralelo entre a obra educacional de Fernando de Azevedo e a Abolição da Escravatura, como dois marcos da civilização brasileira.

A "Página de Educação", do mês de abril de 1931, traz uma carta do professor Anísio Teixeira, onde comenta sobre a *Realidade Brasileira*, livro de autoria de Frota Pessoa.

Seguidamente, Fernando de Azevedo volta a escrever para a "Página da Educação", enfocando o princípio do trabalho educativo sob o título: "A Educação Profissional e a Reforma: a realidade de um quadro desolador; enfrentando o problema de perto". Por mais cinco dias tratou da questão, que se constituía um dos três pilares da reforma.

Removida a poeira, a "Página de Educação" pôde noticiar o novo diretor-geral da Instrução Pública, no Distrito Federal, Dr. Anísio Teixeira. O pêndulo da correlação de forças inclina-se agora em direção da Escola Nova. Sob o título "Para a Honra da Revolução", escreve Cecília: "A nomeação do Dr. Anísio Teixeira para o cargo de Diretor Geral de Instrução Pública vem dar, à administração pública do Dr. Pedro Ernesto um prestígio especial, deixando crer que a Revolução, entra, agora no seu período de mais acerto e de maiores esperanças" (*Diário de Notícias*, 8/10/1931).

O ano de 1931 encerra-se com uma série de conferências de Fernando de Azevedo sobre o outro pilar de sua reforma: Saúde e a Escola Nova, que completava o tripé Estética, Trabalho e Saúde.

Em 1933, Cecília parte em direção a uma nova estação de sua trajetória: o "Pavilhão Mourisco".

O Pavilhão Mourisco

Esta obra representa a mais forte das realizações do espírito vitorioso de Cecília Meireles. com a ascensão do Dr. Anísio Teixeira à direção da Instrução Pública, Cecília Meireles passa a ser uma das suas principais colaboradoras. O "Pavilhão Mourisco", que a princípio seria um projeto de sua realização particular, passa a ser um dos projetos mais importantes da reforma de Anísio Teixeira.

Cecília Meireles dedica-se ao "Pavilhão Mourisco", que inicialmente se destinava a ser a Biblioteca Infantil do Distrito Federal, mas se transformou num centro de cultura infantil por vontade expressa de sua idealizadora. Na cerimônia de inauguração, o diretor da Instrução Pública, Anísio Teixeira, afirma que a "Casa da Criança" que se inaugurava tinha o caráter muito mais ampla que um centro de cultura infantil, seria um verdadeiro órgão de pesquisa, cujos trabalhos no futuro, produziram os mais benéficos resultados.

com as mudanças políticas ocorridas no Brasil àquela época, em 1935, que produziram a demissão do Dr. Anísio Teixeira, tomou-se difícil a continuidade dos trabalhos do "Pavilhão Mourisco". Em 1938, os jornais do Rio de Janeiro publicam a notícia do desativamento da biblioteca, por "infundados motivos políticos". O fechamento se prendeu ao fato de que a biblioteca teria no seu acervo um livro "de conotações comunistas," cujas idéias eram perniciosas ao público infantil. Tratava-se da obra de Mark Twain com seu inesquecível *Tom Sawyer*.

O espírito vitorioso vive o período mais denso do seu ciclo trágico. com a morte do marido em 1935 e os tropeços nas tentativas de implantar suas realizações educativas, Cecília deixa transparecer sua fadiga:

Estou cansada, tão cansada, estou
cansada! Que fiz eu? Estive
embalando, noite e dia, um
coração que não dormia desde que
o seu amor morreu.

(...)

A sorte virara no tempo como um
navio sobre o mar. O choro parou
pela treva. E agora não sei quem
me leva daqui para qualquer lugar,

onde eu não escute mais nada,
onde eu não saiba de ninguém,
onde deite a minha fadiga e
onde murmure uma cantiga
para ver se durmo, também.

(Meireles, 1985b, p. 110)

Viagem

Contudo, mais uma vez, o espírito vitorioso recompõe-se e inicia, a partir de 1939, um novo ciclo mais maduro e não menos polêmico: o ciclo das viagens. com seu livro de poemas *Viagem*, conquista o prêmio de poesias da Academia Brasileira de Letras, em 1938.

A premiação provocou um caso rumoroso, com repercussão na imprensa e na opinião pública, que acompanharam com invulgar curiosidade o desdobramento dos acontecimentos em que se envolveram ilustres figuras do principal cenáculo de letras do país.

O julgamento do concurso expõe o conflito entre criatividade pessoal e a tentativa de controle pela instituição. A comissão julgadora designada pela Academia para analisar as 30 obras inscritas (com a desistência de uma das concorrentes, vinte e nove foram julgadas) era presidida por Cassiano Ricardo - autor do polêmico parecer, que foi subscrito pelos demais membros da comissão: o poeta Guilherme de Almeida e o sócio-correspondente João Luso. O autor de *Martim-Cererê* propõe que se confira ao livro *Viagem*, da poetisa Cecília Meireles, o primeiro prêmio e, para que fosse este maior, além de primeiro, o único.

O acadêmico e médico Fernando Magalhães pede vistas do parecer, por tempo indeterminado, provocando um intenso debate através da imprensa, retardando o julgamento. O embate envolve personagens com as quais Cecília já se defrontara anteriormente, deixando transparecer resquícios de uma questão

ideológica que remontava aos momentos da defesa do *Espírito Victorioso*. Autora de vários estudos sobre pedagogia, Cecília deu magnífica e exemplar lição sobre este assunto,

quando o Sr. Fernando Magalhães "scismou" que entendia de questões pedagógicas e foi por ela reduzido à expressão mais simples, em artigo que marcou época. Derrotado por Cecília Meireles, ficou êle à espera da primeira ocasião para vingar-se (como se fosse possível uma vingança de tal ordem) da sua corajosa opositora (Ricardo, 1939, p.96).

uma segunda personagem, que também guardava profundas divergências pedagógicas com Cecília Meireles, vota contra o parecer de Cassiano Ricardo. Trata-se de Dr. Alceu Amoroso Lima, examinador do concurso de cátedra de Literatura Vernácula do Instituto de Educação. Vestígios da intransigência ocorrida nesse concurso jorram naquele momento. uma outra personagem concorrente, e por ela derrotada, no referido concurso, impôs cortes ao discurso que Cecília pronunciaria em nome dos premiados: o Sr. Oswaldo Orico.

Após longos dias de debates, a Academia concede o prêmio de poesia à Cecília Meireles. Outorgadas as demais premiações - teatro, contos -, escolheram os contemplados a poetisa Cecília Meireles para que lhes fosse a intérprete na solenidade de entrega das premiações.

A "Pastora de nuvens" de *Viagem* não pôde, porém, pronunciar seu discurso em nome dos companheiros, em virtude dos cortes a que a censura acadêmica o submeteu. Previamente informada de tal censura pela Academia quanto aos aspectos de ataque à Pátria, à Família e à pessoa dos acadêmicos, considerou, ao escrevê-lo, aquelas recomendações. Entretanto, constatando a mutilação feita pelos censores e percebendo como tinham se excedido, decide não pronunciá-lo, esclarecendo os motivos de seu gesto:

Quando, na Academia, me disseram que eu seria a oradora, estranhei muito. E quando me esclareceram que havia censura "acadêmica", perdi a inspiração. Assim mesmo, escrevi o discurso. A primeira censura do professor Austregesilo pedia-me apenas para ponderar as passagens sublinhadas a vermelho. Não entendi bem porque. Estava disposta a transigir, não obstante - para simplificar. Mas recebi um convite do Dr. Levi Carneiro, para passar pelo seu escriptorio. Conversamos,

analysamos as passagens em questão, mas, com surpresa, vi que elle se interessava por outros cortes. E disse-me que esses cortes eram (não delle...) do Dr. O.O. (Oswaldo Orico).

Ora, este cavalheiro não pertencia à comissão de censura. Pareceu-me mais uma irregularidade sobre todas as outras anteriores. Mas o Dr. L.C. me declarou que as subscrevia... Que fazer? E disse-me que as passagens apontadas podiam ser tomadas como "alusão"... Lamentei muito que tal pudesse succeder, mas não era culpa minha evidentemente... E cheguei à conclusão seguinte: havia um equívoco em tudo aquilo. A Academia parece que desejava que eu falasse em seu nome... Mas eu pretendia falar em nome dos premiados...

Disse isso ao Dr. L.C, mostrando-lhe que as coisas eram um pouco différentes... E, portanto, não chegamos a nenhum acordo...

Depois o professor Austregesilo ainda tentou, gentilmente, conciliar as coisas. Mas era um pouco tarde e eu estava sem paciência...

Foi só.

(*Jornal do Commercio*, 16/7/39).

Em 1940, Cecília aceita o convite da Universidade do Texas para lecionar Literatura e Cultura Brasileira o que a faz chegar à estação Viagens, percorrendo a América Latina, Europa e Asia, principalmente índia onde recebeu, da Universidade de Delhi, o título de Doutor *honoris causa*.

Educadora itinerante, Cecília explica o motivo do seu novo canto:

Eu canto porque o instante existe e
a minha vida está completa. Não
sou alegre nem sou triste: sou
poeta.

Irmão de coisas fugidias, não sinto
gozo nem tormento. Atravesso
noites e dias no vento,

Se desmorono ou se edifico, se
permaneço ou me desfaço, - não
sei, não sei. Não sei se fico ou
passo.

Sci que canto. E a canção é tudo. Tem
sangue eterno a asa ritmada. E um dia
sei que estarei mudo: - mais nada.

(Meireles, 1982c, p. 19)

Vida de pioneira que ficou e permanece, Cecília Meireles, memória-monumento da educação, assegura uma aparência social cuja dimensão histórica ultrapassa os limites dos diferentes campos em que atuou. Seu retrato é múltiplo, como bem afirmou:

Se me contemplo, tantas
me vejo, que não
entendo quem sou, no
tempo do pensamento.

Vou despreendendo elos
que tenho, alças,
enredos... E é tudo
imenso... Múltipla,
venço este tormento do
mundo eterno que em
mim carrego: e, una,
contemplo o jogo
inquieta em que padeço.

E recupero
o meu alento
e assim vou sendo.

(Meireles, 1985a, p.224)

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Fernando de. A arte como instrumento de educação na Reforma. "Página de Educação". *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 12/3/1931.

BENJAMIM, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 6.ed. Sao Paulo: Brasiliense, 1993.

BOURDIEU, Pierre. L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n.62/63, p.9-72, juin. 1986.

_____. *Homo académicas*. Paris: Minuit, 1984.

_____. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

BURKE, Peter (Org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. Sao Paulo: Unesp, 1992.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

DE CERTEAU, Michel. *L'écriture de l'Histoire*. Paris: Gallimard, 1975.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico, In: NÓVOA, Antonio (Org.). *O método autobiográfico*. Lisboa: Min. da Saúde, 1988.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. Sao Paulo: Martins Fontes, 1992.

LE GOFF, Jacques. *A história nova*. 2.ed. Sao Paulo: Martins Fontes, 1993.

MEIRELES, Cecília. Auto-retrato. In: _____ . *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985a. p.224.

_____. *Cecilia Meireles: poesia e antologia* 2.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1982a.

_____. De metal Rosicler. In: _____ . *Poesia e antologia*. Rio de Janeiro: Agir, 1982b.

_____. *O Espírito Victorioso*. Rio de Janeiro: Ed. Lux, 1929.

_____. Fadiga. In: _____ . *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985b.

_____. A futura Escola Normal. "Commentário". *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 21/9/1930.

_____. Motivo. In: _____ . *Poesia e antologia*. Rio de Janeiro: Agir, 1982c.

_____. Notícia da poesia brasileira. *Diário cie Lisboa*, 08/11/1934.

_____. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985c.

_____. Para a honra da Revolução. "Commentário". *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 15/10/1931.

_____. A Reforma Fernando de Azevedo e a actual situação do ensino primário no Distrito Federal. uma entrevista com o Sr. Raul de Faria. (O Grypho). *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 7/3/1931.

_____. Tempo viajado. In: _____ . *Poesia e antologia*. Rio de Janeiro: Agir, 1982d.

NORA, Pierre. Mémoire collective. In: LE GOFF, Jacques (Org.). *La nouvelle histoire*. Paris: Retz, 1978.

_____. *Les lieux de la mémoire*. Paris: Gallimard, 1984.

RICARDO, Cassiano. *A academia e a poesia moderna*. Sao Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1939.

Recebido em 13 de março de 1997.

Yolanda Lima Lobo, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), é professora de História da Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

This article is intended to reconstruct the trajectory of a pioneer of the Progressive Education Movement in Brazil, whose name is Cecília Meireles. It highlights the three seasons that she went through, which the main axis is her thesis on The Victorious Spirit. This thesis made it possible for her to go through the examination to occupy the chair of Vernacular Literature at Escola Normal do Distrito Tederai. The proper name Cecília Meireles portrays the institutionalized social form that assures her constancy through the years and the unity through the social spaces, which are the manifestation of her individuality in various fields: Educational, Journalistic and Literary; that is to say, in all her possible histories. The Progressive Education movement's molding, intended to be implanted, was, in part, Cecília Meireles ' plastic art.

Le travail essaye de reconstituer la trajectoire de Cecilia Meireles, une des pionières de l'Ecole Nouvelle, en y détachant trois saisons par elle

parcourues dont l'axe principal c'est sa thèse L'Esprit Vainqueur, avec laquelle elle se soumet au concours pour occuper le Cadre de Littérature Vernacule de l'Ecole Normale du Distrito Federal. Le nom propre Cecilia Meireles représente la forme socialement instituée que lui assure la continuité dans le temps et l'unité à travers les espaces sociaux, qui sont les manifestations de son individualité dans plusieurs champs: l'éducatif le journalistique et le littéraire, c'est-à-dire, dans toutes ses histoires possibles. L'encadrement de l'Ecole Nouvelle qu'on voulait implanter a été, en partie, une oeuvre plastique de Cecilia Meireles.

El trabajo busca reconstituir la trayectoria de Cecilia Meireles, una de las pioneras de la Escuela Nueva, destacando tres estaciones recorridas por ella cuyo eje principal es su tesis "El Espíritu Victorioso", con la cual se somete al concurso para ocupar la Cátedra de Literatura Vernácula de la Escuela Normal del Distrito Federal. El nombre propio Cecilia Meireles representa la forma socialmente instituida que le asegura la constancia a través del tiempo y la unidad a través de los espacios sociales, que son la manifestación de su individualidad en los más diversos campos: educacional, periodístico y literario, es decir, en todas las sus historias posibles. La moldura del movimiento de la Escuela Nueva que se deseaba implantar fue, en parte, obra plástica de Cecilia Meireles.

*uma Metodologia para a Introdução da Linguagem
Logo na Educação do Portador de Deficiência Auditiva*

Alessandro Fabrício Garcia
Alvaro José Periotto Simone
Aparecida Marcato
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Thelma Elita Colanzi Universidade de
Sao Paulo (Usp) **Jucélia Geni Pereira**
Fregoneis
Universidade Tuiuti do Paraná (UTPR)

A maioria das metodologias de ensino para os Portadores de Deficiência Auditiva (PDA) têm atribuído muita importância ao desenvolvimento da fala, não enfatizando o desenvolvimento do indivíduo como um todo. Embasados pela Teoria Construtivista e fazendo uso da linguagem Logo, procuramos através de várias sessões com crianças PDA, definir uma metodologia que facilite a introdução da Informática na educação dessas crianças, objetivando o incremento da autonomia intelectual e social. Este trabalho relata os resultados obtidos com a aplicação desta metodologia junto a crianças da Associação Norte-Paranaense de Audio-Comunicação Infantil (Anpacin).

Introdução

Muito tem se investigado sobre o desenvolvimento da criança Portadora de Deficiência Auditiva (PDA), mas poucas são as respostas que esclarecem as dificuldades por elas encontradas em relação ao rendimento

escolar quando comparados a uma ouvinte. Este atraso geralmente é observado na adolescência, quando as atividades escolares de leitura, escrita e conceitos lógicos são mais solicitados nas atividades cotidianas.

Mesmo reconhecendo suas dificuldades e tendo consciência da importância de um meio de comunicação especial e diferenciado, as estratégias de ensino, com algumas exceções, são voltadas à forma "tradicional", onde o professor é o agente ativo e o transmissor do conhecimento ao aluno. É comum encontrarmos nos profissionais que atuam na educação da criança PDA, uma preocupação excessiva com a recepção e a produção da fala, acreditando que asseguram o desenvolvimento intelectual. Pouca ênfase é dada ao desenvolvimento da criança PDA como um todo, principalmente com relação ao desenvolvimento de sua autonomia moral e intelectual e à construção do conhecimento por ela mesma.

É neste contexto que o computador pode ser uma ferramenta eficaz de comunicação e oferecer um ambiente amigável e propício, permitindo que a criança PDA construa sua própria aprendizagem.

A linguagem de programação Logo, que já vem sendo utilizada nas escolas brasileiras com grande sucesso há algum tempo, começa a fazer parte do desenvolvimento cognitivo da criança PDA. O desenvolvimento de atividades no ambiente Logo oferece um meio alternativo de expressão e comunicação da criança PDA, bem como um instrumento de investigação de seu desempenho cognitivo e suas formas características de pensar através da visualização, reflexão e depuração de seus próprios pensamentos.

Para definir uma metodologia que facilite a introdução da Informática na educação do PDA, é preciso conhecer suas especificidades pois, de acordo com Altoé (1986), "para que uma aprendizagem seja compreensiva, o professor deve conhecer o processo de pensamento do aprendiz, apresentar problemas que pareçam interessantes e para os quais se possa oferecer resposta" e, a partir daí, permitir que o aluno assuma o controle sobre o equipamento, elaborando os passos (programas) que atendam a suas necessidades cognitivas e possibilitando seu ingresso na sociedade informatizada como um todo. Dessa forma, o aluno agente, estará valorizando a confiança em sua capacidade e auto-estima.

Organizamos o presente artigo de forma que, inicialmente, tivéssemos uma visão do paradigma construtivista no qual se baseia a linguagem Logo. Procuramos demonstrar também as principais características associadas às pessoas portadoras de deficiência auditiva e às dificuldades por elas encontradas no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a seguir, trazemos justificativas do uso do computador com ferramenta educacional. Descrevemos os tipos de recursos utilizados na montagem do laboratório citado. Em seguida, descrevemos a metodologia Logo, empregada nas sessões desenvolvidas junto aos PDAs. A partir daí, são demonstrados os resultados obtidos na aplicação dessa metodologia. Finalmente, traçamos conclusões importantes que foram obtidas durante o projeto desenvolvido.

A Linguagem Logo e a teoria construtivista

A Linguagem Logo foi desenvolvida por um grupo de pesquisadores do Massachusetts Institute of Technology (MIT), liderados pelo professor Seymour Paperi em meados dos anos 60 para ser utilizada com finalidades educacionais. O termo "Logo" foi usado como referência ao termo grego - "pensamento, raciocínio, discurso" - para designar tanto a linguagem de programação, quanto a abordagem educacional que sustenta a sua utilização, destaca Altoé (1986).

Considerando o *software*, o Logo caracteriza-se pela presença de um cursor gráfico representado pela figura de uma tartaruga, que pode ser deslocada no espaço da tela do computador através de comandos primitivos, permitindo ao sujeito lidar com o espaço topológico. A digitação dos comandos pode ser feita interativamente ou através de um editor de programas.

A maioria das pessoas tem uma visão distorcida da linguagem Logo pela mística de ser mais conhecida como uma linguagem infantil e limitada e por possuir um vocabulário de fácil acesso. Esse ponto de vista é externamente errôneo, pois o Logo permite a criação de procedimentos, ou seja, novos programas que podem fazer parte dos comandos primitivos da linguagem, aumentando a capacidade e a facilidade de programação. Computacionalmente, embora seja

mais conhecida pelas características próprias do paradigma normal, há versões da linguagem Logo com traços mais acentuados dos paradigmas de orientação a objetos e o funcional. O Logo não visa apenas ao processamento gráfico, mas também à manipulação de listas, podendo a edição dos comandos ser interativa ou programada.

A abordagem educacional que sustenta tal linguagem inspira-se nos princípios da teoria construtivista de Jean Piaget. Baseado nessa teoria, Paperi (1980) coloca muita ênfase na criação de ambientes que permitam aos diferentes sujeitos o engajamento em atividades reflexivas. Essas atividades dependem, entre outras coisas, de materiais que favoreçam a reflexão.

Essa teoria propõe uma nova forma de aprendizagem que contesta a abordagem "tradicional" em que o aluno se apresenta passivo ao acúmulo de conhecimentos passados pelo professor. Papert (1994) propõe, também, que o aluno seja ativo, construtor de seus próprios conhecimentos (desenvolvendo sua capacidade intelectual) e que o professor permita a reflexão do aluno, o que contraria o modelo tradicional onde reina o autoritarismo. O aluno, através do erro, é capaz de raciocinar sobre novas formas de resolução do problema, ou seja, ele tem a chance de aprender com seus próprios erros, é estimulado a tentar.

Pela teoria construtivista, a aprendizagem deve ser compreensiva. O professor deve se preocupar com os pensamentos possíveis do sujeito, pois quando isso não acontece e há uma persistência em intervenções que podem ser interpretadas como ordens e não como sugestões, surgem obstáculos no processo de aquisição do conhecimento pelo aluno. A persistência do professor no uso de métodos prescritos pode impedir as tentativas do sujeito para expressar seus conceitos usando métodos alternativos.

Assim, por exemplo, no processo de aprendizagem do conceito geométrico de ângulo, o aluno não se deterá em formalismos, mas criará o seu próprio conhecimento através de tentativas e da reflexão. Na tentativa de fazer um quadrado no ambiente Logo, ele perceberá que essa figura deverá ter quatro lados e quatro ângulos iguais. Conseqüentemente, ao realizar outras figuras geométricas regulares ele irá deduzir que a soma dos ângulos internos é de 360

graus. Assim, ao fazer um círculo, o aluno perceberá que essa figura é formada de 360 retas de 1 grau de inclinação entre duas dessas retas (Figura 1).

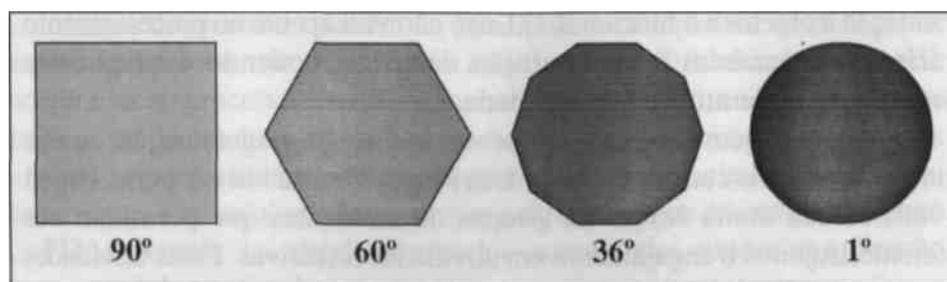


Figura 1 - Figuras geométricas e seus correspondentes ângulos internos

O deficiente auditivo

Agindo como um dos principais canais de entrada de informação do homem, a audição é de vital importância para a sua segurança física e desempenho como indivíduo, uma vez que lhe cabe receber um grande número de mensagens. Além disso, segundo Simões (1994), a aprendizagem da linguagem é outro processo que envolve desenvolvimento de pensamento, memória e raciocínio e no qual a audição se torna um dos principais responsáveis.

De acordo com Myklebust e Brutten (1953), a função de cada sentido é tão importante que a ausência de um deles priva o organismo de um conjunto de informações fundamentais, causando uma lacuna na experiência plena e, conseqüentemente, alterando a integração e funcionamento dos demais sentidos. Segundo Myklebust (1960), de uma forma particular, isto ocorre na deficiência auditiva e por existir uma dificuldade em defini-la, deve ser conhecida a finalidade de utilizarmos o sentido da audição.

A deficiência auditiva ocorre devido a inúmeras causas dentre as quais se distinguem três grupos principais: as hereditárias, as adquiridas no período pré-natal e as adquiridas no período pós-natal. A surdez hereditária é transmitida pelas gerações e seus descendentes, devido à possibilidade de combinações

genéticas favoráveis a ela. A surdez adquirida no período pré-natal é produzida por uma infecção, produto tóxico ou fator traumático sobre o ouvido. Para designar a presença da surdez no momento do nascimento, algumas obras como em Reynolds (1976) usam o termo "surdez congênita". A surdez adquirida no período pós-natal pode estar associada a infecções, a alguns tóxicos e também a traumatismos cranianos.

Mas o surdo é capaz de organizar, ainda que de forma diferente, os fatos e os pensamentos em sua mente, utilizando para isso os outros sentidos. Portanto, pode-se dizer que possui mais uma diferença que uma deficiência. O surdo pode apresentar um atraso intelectual de dois a cinco anos, sendo a ausência de linguagem a principal responsável por este atraso. O seu aspecto mais afetado é o pensamento abstrato: o raciocínio lógico, a simbolização, o cálculo e as classificações, sendo desenvolvidos somente através de aprendizado especial.

Segundo Mansolelli (1994) a criança surda explora com a visão o seu ambiente, pois é o seu sentido que funciona perfeitamente. Por este fato, ela freqüentemente se distrai. É mais fácil para ela fixar sua atenção de forma contínua. Tem necessidade de um ambiente seguro, de alguém que seja para ela a garantia de alerta, de um ambiente estável, sem surpresa, para manter sua atenção no que faz. A partir das imagens, o surdo forma o seu próprio modelo do mundo ao seu redor em termos de conceitos de ciência, sociedade e valores morais. Isto dá ao surdo uma liberdade de aprendizado muito maior do que a técnica da oralização,¹ pois ele estará trabalhando o seu mundo a partir de um sentido que nele funciona perfeitamente: a visão.

0 computador como ferramenta educacional

Em um ambiente educacional, tudo deve ser pensado: é preciso fazer uso de recursos que mantenham a atenção do sujeito de tal forma que ele se sinta motivado a produzir os seus próprios conhecimentos. E conhecidas as especificidades do PDA, percebemos que o computador, quando usado de maneira adequada pelos educadores, pode se transformar em instrumento educacional poderoso, visto que é um recurso extremamente visual.

¹A técnica da oralização pode ser resumida como a tentativa de conseguir **fazer** o indivíduo surdo falar.

O fracasso da Informática em algumas escolas está intimamente relacionado ao mau uso desse recurso. Isto, em grande parte, se deve ao fato de que o setor educacional é um dos setores mais conservadores, apresentando forte tendência a resistir às inovações tecnológicas. Quando isso acontece, a escola procura domesticar as inovações, usando-as para reproduzir e reforçar práticas pedagógicas tradicionais, que passam a ser mascaradas em práticas mais modernas, porém inalteradas em sua essência.

Ao contrário da Linguagem Logo, que foi criada tendo como ênfase o estilo construtivista de aprendizagem, grande parte do *software* educacional tem recaído no problema do tradicionalismo atual de ensino, como é o caso de alguns programas do tipo Computer Assisted Instruction (CAI).² De acordo com Berger e Carlson (1988), Logo e CAI compõem as duas práticas opostas para os diferentes usos educacionais dos computadores.

Os produtos de *software* educacionais geralmente imitam o que acontece na escola. As razões deste tipo de *software* ser prevalente nas escolas estão relacionadas com a falta de experiência em informática dos elaboradores do *software* educacional e com a tentativa de se implementar teorias de aprendizagem ultrapassadas. Quando esses elaboradores têm conhecimento de informática, falta-lhes conhecimentos sobre o processo de ensino e de aprendizagem, levando-os a reproduzir modelos de programas existentes. Até mesmo a Linguagem Logo, apesar da sua grande potencialidade educacional estará fadada ao fracasso se ela simplesmente substituir o quadro-negro das salas de aulas, e não incorporar situações que ativem a capacidade cognitiva do PDA.

O processo de informatização na Educação deve ser visto pelo educador como uma alternativa de dinamizar suas funções e como um meio de ajudá-lo de uma forma diferente no processo de aprendizagem dos alunos.

Emprego da Metodologia Logo com crianças da Anpacin³

Para a investigação da forma adequada de emprego da metodologia Logo com crianças PDA, realizamos 25 sessões com grupos distintos. Os

²Os programas do tipo CAI (Computer Assisted Instruction) abordam atividades pedagógicas que seguem um modelo expositivo de transmissão de conteúdos. ³A Associação Norte-Paranaense de Audio-Comunicação Infantil (Anpacin) tem colaborado com a pesquisa cedendo quatro crianças PDAs, uma professora e uma psicóloga para as sessões Logo.

encontros foram realizados duas vezes por semana no laboratório do Programa Integrado de Recursos Computacionais do Departamento de Informática da Universidade Estadual de Maringá (PIRC/DIN), de setembro de 1995 a dezembro de 1996. Essas sessões tinham a duração de 90 minutos, contando sempre com a participação de dois facilitadores, que atuavam como mediadores nas atividades entre a criança e o ambiente Logo, e três observadores, que documentavam individualmente as situações. Entre os observadores, contávamos com duas profissionais da Anpacin.

Este trabalho iniciou-se, portanto, há dois anos, com os estudos da linguagem Logo, da Teoria Construtivista e das especificidades do desenvolvimento cognitivo da criança PDA, visando à formação e à definição das formas de atuação facilitador/observador na presença das crianças. Foram realizadas visitas às salas de aulas da Anpacin com o objetivo de realizar diagnóstico da comunicação e do comportamento dessas crianças.

As quatro crianças que estiveram envolvidas nas sessões fazem leitura labial, e suas idades e séries são diferenciadas, conforme mostra o Quadro 1. Mesmo sendo de séries diferentes, têm dificuldades no uso da linguagem escrita, quanto à formação de frases.

Quadro 1 - Dados sobre as crianças envolvidas nas sessões Logo

Criança	Sexo	Idade	Série	Tipo de Surdez	Origem
A	M	15	3 ^a	Perda Neurosensorial Profunda Bilateral	Desconhecida
B	F	15	3 ^a	Perda Neurosensorial Profunda Bilateral	Adquirida ⁴
C	F	11	4 ^a	Perda Neurosensorial Profunda Bilateral	Adquirida
D	M	10	2 ^a	Perda Neurosensorial Profunda Bilateral	Adquirida

Também foram realizados seminários e debates quinzenais entre o grupo de mediadores, professores e psicólogos da Anpacin, proporcionando desta forma um crescimento homogêneo e um compartilhar.

No início deste processo, elaborou-se um material didático computadorizado,⁵ que foi apresentado para as crianças PDA, para um esclarecimento inicial sobre a

⁴ As crianças B, C e D adquiriram a deficiência auditiva no período pré-natal.

⁵ Foi desenvolvida uma apresentação através do *software* Microsoft-Power Point 4.0, mostrando a personagem principal do Logo (a tartaruga) e o uso dos quatro comandos principais desta linguagem.

filosofia Logo. Além dos comandos básicos, a apresentação também mostra a personagem principal da Linguagem Logo: a tartaruga (Figura 2).



Figura 2 - Um dos *slides* da apresentação para a integração inicial do PDA com a filosofia Logo

Concomitantemente às aulas, foi desenvolvido um material básico impresso em forma de apostila, que exercita a linguagem Logo, resguardando-se o respeito e a valorização ao processo lingüístico e cognitivo da criança PDA.

Neste processo de exploração do ambiente Logo, toda atividade é proposta pelo PDA e, interagindo com os mediadores, a criança formula um projeto para aquela aula, pois "a programação não precisa ser vista tão somente como a explicitação de uma idéia em termos de uma seqüência de comandos de uma linguagem de computador, mas o processo de

programação pode começar com uma idéia clara de como resolver um problema", comenta Valente (1990).

O computador, através da Linguagem Logo, permite todos esses tipos de atividades, pois o sujeito é capaz, nesse ambiente, de descrever e testar suas hipóteses sobre a resolução de um certo problema. Ao testar uma hipótese no computador, o sujeito confronta seu plano inicial com o resultado produzido pela sua descrição. Se esta descrição não estiver de acordo com o esperado, o sujeito pode retomá-la, analisá-la e remodelá-la. Este é o processo de depuração: a solução de um dado problema implica repensar o próprio pensamento.

O facilitador incentiva o PDA a realizar seus projetos, sugerindo coisas novas e interessantes que podem estar relacionadas com suas atividades escolares ou lançando perguntas que ativem a reflexão do aluno. Segundo Valente (1991), quando o aluno pede informações sobre como resolver um determinado problema, o facilitador não apresenta uma "resposta pronta", mas sim lança outra pergunta para que o aluno depure (repense) seu projeto e chegue a uma resposta para o seu problema. Assim, o facilitador assume um papel importante, pois ele deve fazer com que o ambiente seja constantemente motivador e interessante.

A criança aprende "ensinando" o computador e também através dos erros, pois o erro faz com que a criança pense e descubra a maneira correta de executar determinada tarefa.

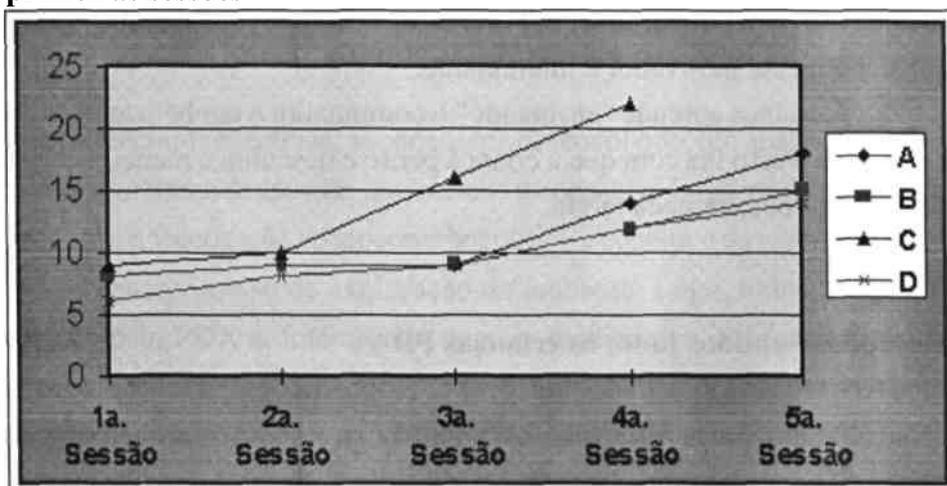
Resultados obtidos junto às crianças PDA

As atividades desenvolvidas com o Logo tendem a fazer emergir um ambiente de trabalho estimulante entre os aprendizes e desses com os facilitadores.

Isso faz surgir a interação social, desenvolvendo nas crianças a vontade de exprimirem suas idéias, reverem-nas e refiná-las.

Através da análise dos trabalhos desenvolvidos nos encontros com os PDAs, em reuniões com psicólogas, orientadores e professores dos aprendizes, concluímos que foram alcançados importantes resultados, tais como: significativa melhora na comunicação com as pessoas em todas as suas atividades cotidianas, aprimoramento da coordenação, assimilação do conceito de espaço, melhora no desenvolvimento social dos PDAs e sobretudo o desenvolvimento da autonomia quanto à criação do próprio conhecimento. Conforme esperado, percebeu-se que, durante as sessões, os deficientes possuem ritmos de aprendizado diferenciados, sendo esse fato confirmado pela análise do Gráfico 1 e do Quadro 2 (levando em conta que nenhum deles possuía contato anterior com o Logo). Deduz-se que a metodologia desenvolvida tem valorizado esse aspecto que não é respeitado na abordagem tradicional, onde os alunos devem seguir um mesmo ritmo, sendo "punidos" caso se diferenciem.

Gráfico 1 - Assimilação do número de comandos durante as cinco primeiras sessões



Quadro 2 - Atividades realizadas nas primeiras sessões

Sessão	Criança A	Criança B	Criança C	Criança D
1ª	Tentou confeccionar um quadrado	Tentou confeccionar um quadrado	Concluiu o quadrado (descobriu 90°)	Realizou traçados retos (caminhos)
2ª	Concluiu o quadrado (descobriu 90°)	Continuação do projeto do quadrado	Elaborou um navio no mar	Simulou uma piscina com raia
3ª	Confeccionou uma casa bem elaborada	Continuação do projeto do quadrado	Utilizou cores de preenchimento e fundo	Assimilação do ângulo reto (90°)
4ª	Continuou o projeto da casa, utilizando novos recursos	Concluiu o quadrado (descobriu 90°)	Elaborou uma igreja muito bem definida	Elaborou um quadrado e um triângulo através dos conceitos adquiridos
5ª	Elaborou a face de um homem em perfil	Utilizou cores de preenchimento e fundo	Não compareceu	Não concluiu o projeto de um carro
6ª	Problema de saúde (afastado da escola)	Elaborou uma pipa	Não compareceu	Não compareceu
7ª	Problema de saúde (afastado da escola)	Realizou projeto de um barco	Recordou-se dos comandos; fez a lua e as montanhas; aprendeu o comando <i>repita</i>	Esqueceu-se do 90°; fez um barco sem utilizar o ângulo reto
8ª	Problema de saúde (afastado da escola)	Não compareceu	Fez um sol; pintou tudo de branco; perdeu o desenho lodo e começou a fazer uma lua	Relembrou 90°; fez um prédio; distraiu-se; tentou copiar o trabalho da criança ao lado
9ª	Problema de saúde (afastado da escola)	Devido às férias, não lembrou dos comandos	Começou o projeto de uma estrela utilizando o comando <i>repita</i>	Sessão de maior concentração; fez um avião amarelo
10ª	Problema de saúde (afastado da escola)	Relembrou 90°; utilizou operações matemáticas	Fez um campo de futebol, uma bola e a chuva	Concluiu o projeto anterior e começou a fazer um palhaço, usando somente 90°
11ª	Problema de saúde (afastado da escola)	Utilizou 90° e 180° para fazer as letras de "Maringá" em seu novo projeto	Terminou o projeto da sessão anterior e começou a fazer um caminhão	Assimilou os comandos <i>ul</i> e <i>un</i> ; continuou o projeto do palhaço
12ª	Problema de saúde (afastado da escola)	Iniciou o projeto da paisagem, elaborando uma casa	Não compareceu	Terminou o palhaço e escreveu frases, começou a desenhar duas pessoas de perfil
13ª	Problema de saúde (afastado da escola)	Continuou o mesmo projeto, utilizando figuras do comando <i>carimbe</i>	Iniciou o projeto de uma caminhonete, utilizando o comando <i>repita</i>	Acabou o projeto; tentou fazer o círculo mas chegou num losango em escadas
14ª	Problema de saúde (afastado da escola)	Continuou o mesmo projeto, utilizando novos recursos de cor	Concluiu o projeto da caminhonete, utilizando recursos de cor	Fez uma bola, mas variava os números nos comandos <i>pd</i> e <i>pf</i>
15ª	Retornou às sessões; propôs fazer um touro e se recordou de todos os comandos	Continuou o mesmo projeto, usando o comando <i>repita</i>	Fez o projeto de uma portaria, usando os comandos <i>mudfig</i> e <i>carimbe</i>	Aprendeu o comando <i>repita</i> ; fez um sol e uma casa
16ª	Utilizando 90° e 180° quase concluiu o seu projeto do touro	Para inserir o sol no projeto, tentou fazer um círculo	Desenhou um come-come e uma borboleta, utilizando cores e o comando <i>repita</i>	Fez vários círculos usando números grandes, disse que eram engrenagens

Em rápida análise do Quadro 2, verificamos que:

- mesmo os alunos A e B, que estão na mesma série, demonstraram grande disparidade na elaboração de seus projetos, apesar de não percebermos grande diferença na quantidade de comandos assimilados;
- a criança C (mais concentrada e convicta), alcançou maiores progressos, assimilando novos comandos a cada aula, já que seus projetos são cada vez melhor elaborados;
- a criança D (mais dispersa), mesmo estando na 2ª série, também alcançou resultados significativos, mostrando grande interesse na elaboração de novos projetos, visto que o ambiente Logo tem prendido muito a sua atenção.

Durante as sessões, percebemos que podemos oferecer às quatro crianças PDAs algumas situações de aprendizagem significativas e o Logo nos auxiliou como ferramenta de diagnóstico do progresso das crianças. A evolução dessas crianças pode ser evidenciada quando comparamos seus primeiros trabalhos (Figuras 3a, 4a, 5a e 6a) com os últimos projetos realizados (Figuras 3b, 4b, 5b e 6b).

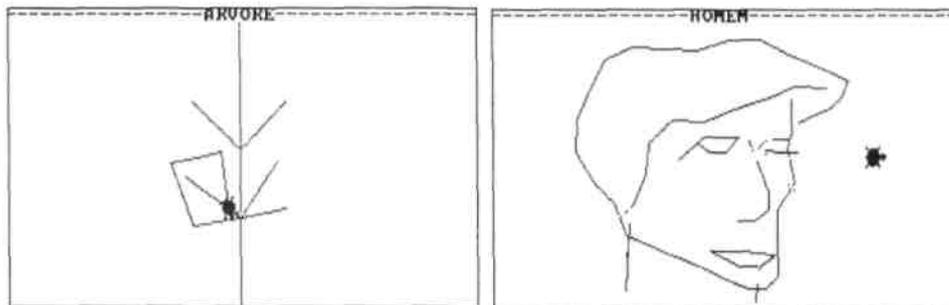


Figura 3 - Projetos realizados pela criança A

3a) Tentativa de desenho de uma árvore

3b) Projeto da face de um homem

A criança A encontrou muita dificuldade no início das sessões, mas com o passar do tempo melhorou seu pensamento abstrato e conseguiu elaborar um projeto excelente (Figura 3b), utilizando somente as primitivas *pd*, *pe*, *pf*, *pt*, *ul*, *un*.

Por problemas de saúde, teve que se afastar por três meses da escola e também das sessões Logo, porém quando retornou não havia esquecido os comandos principais e teve grande facilidade em se recordar de tudo o que aprendera anteriormente.

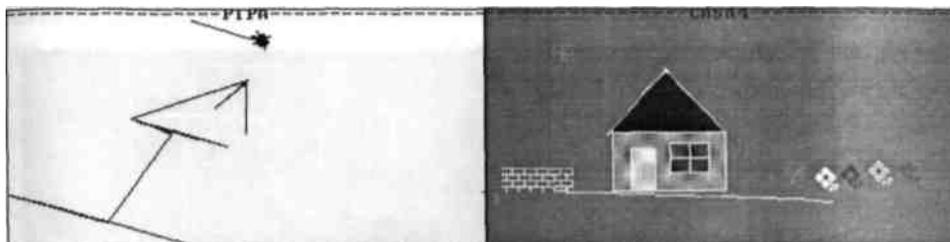


Figura 4 - Projetos realizados pela criança B

4a) Tentativa de desenho de uma pipa

4b) Projeto de uma paisagem

Desde as primeiras sessões quando tentou confeccionar uma pipa (Figura 4a) até as últimas sessões, quando elaborou o projeto de uma paisagem (Figura 4b), percebeu-se uma elevada evolução na realização das atividades no ambiente Logo pela criança B, adquirindo uma maior autonomia, estando mais atenta aos detalhes de programação e utilizando cada vez mais os recursos da Linguagem Logo.

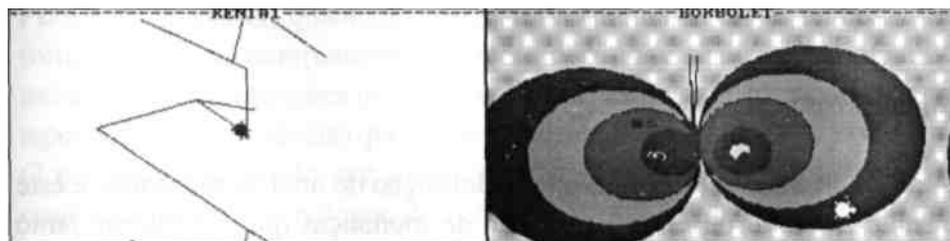


Figura 5 - Projetos realizados pela criança C

5a) Tentativa de desenho de um navio

5b) Projeto de uma borboleta

A criança C, apesar de ter encontrado um pouco de dificuldade no desenvolvimento de seu primeiro projeto (Figura 5a), possui uma excelente noção de espaço e logo conseguiu se colocar no lugar da tartaruga. Cada vez mais

concentrada, seus projetos se tornaram melhor elaborados com o passar das sessões. Esta criança conseguiu assimilar melhor e em maior quantidade os comandos (primitivos) da Linguagem Logo em comparação com as outras crianças. Chegou a trabalhar muito bem com recursos de programação, tais como o uso de procedimentos e recursividade.

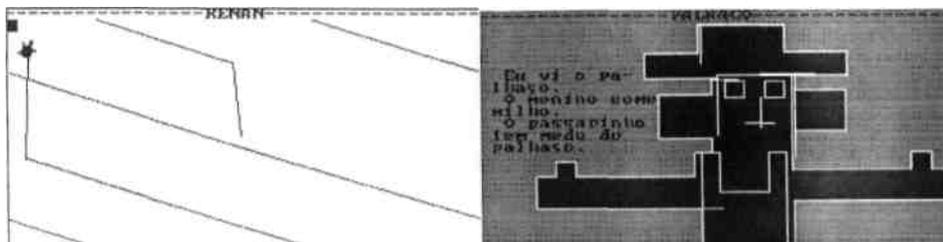


Figura 6 - Projetos realizados pela criança D

6a) Tentativa de desenho de uma piscina

6b) Projeto de um palhaço

A criança D no início das sessões fez muitos riscos na tela (Figura 6a). Foi a partir destes riscos que descobriu como fazer desenhos em 90 graus e nas últimas sessões já chegou a desenhar um círculo, usando o comando *repita*. Esteve cada vez mais concentrada durante as sessões e, de acordo com o seu desenvolvimento, utilizou vários comandos da Linguagem Logo.

Conclusões

O nosso grande objetivo foi a definição de uma metodologia, e este trabalho permitiu observar uma série de mudanças que ocorreram, tanto nos alunos, como nos mediadores. Dentre essas mudanças, percebeu-se a posição crítica tanto dos alunos quanto dos facilitadores na elaboração e supervisão (respectivamente) das atividades desenvolvidas.

No decorrer deste projeto, ficamos convencidos de que a atividade de programar faz com que o PDA crie formas de solucionar problemas e coloque em ação o que já conhece para alcançar seus objetivos. O projeto complexo é

um objetivo a longo prazo, que incentiva a criança a perseverar, enquanto o projeto simples apresenta a vantagem de ser realizável num tempo relativamente curto, o que incentiva a criança a continuar.

Apontamos para a necessidade da formação do desenvolvimento da criança PDA como um todo, não atribuindo exclusivamente tal desenvolvimento ao processo de oralização. E dessa forma, promover a integração social desta, através do uso do computador (entre outros recursos), respeitando suas limitações e estimulando suas capacidades.

Evidenciamos, portanto, que a utilização da Informática no processo educacional de deficientes auditivos parece ser bastante promissora. No entanto, não basta dispor de ambientes computadorizados, qualquer que seja o tipo, se não houver coerência por parte dos educadores com relação aos objetivos pretendidos. Parece ser um uso absolutamente conservador a utilização da Linguagem Logo, onde o papel previsto para o PDA é somente o de ser receptor de comandos da linguagem, pura e simplesmente, percorrendo os passos rigidamente passados pelo professor, sem o desenvolvimento de atividades que ativem a reflexão desse aluno.

Assim, os recursos viabilizados pelo computador podem levar, dependendo do uso que deles se faça, tanto ao reforço de uma "robotização" do PDA e do professor, quanto à libertação da aprendizagem de ambos. Dessa forma, o uso do computador na escola não pode se limitar somente ao treinamento de professores no uso de mais uma tecnologia, tornando-os meros repetidores de experiências que nada acrescentem de significativo à Educação. O principal motivo do seu uso é levar os professores a se apropriarem criticamente dessa tecnologia, descobrindo as possibilidades imensas de uso que ela põe à disposição da aprendizagem do aluno, favorecendo, assim, o repensar do próprio ato de ensinar.

Por conseguinte, a possibilidade de a Linguagem Logo ter êxito como ferramenta educacional para o PDA reside fortemente na atuação do professor/facilitador na sala de aula. E necessário que ele esteja capacitado para modificar o cenário atual nas escolas, com vistas à construção de um cenário transformador.

Além do natural ceticismo, os professores não estão sendo formados para trabalhar de um modo novo e com um instrumento poderoso e versátil. A formação de professores para o uso de inovações educacionais tem sido um ponto crítico para tal uso, visto que tal formação, via de regra, tem sofrido um drástico descaso.

O projeto, tal como aqui é proposto, acarreta discussões de várias naturezas, não obstante termos insistido e deixado claramente explicitados seus requisitos educacionais, mas sem dúvida evidencia uma tentativa de, através da tecnologia presente, alcançar os propósitos da intervenção da Informática junto à sociedade contemporânea.

Referências bibliográficas

ALTOÉ, Anair. *O computador na escola: o facilitador no ambiente LOGO*. São Paulo, 1986. Tese (Mestrado) - PUC-SP.

BERGER, C., CARLSON, E. A model for incorporating learning theories into preservice computer training. *SIGCUE Outlook*, Fall, 1988.

MANSOLELLI, Geoni. *A computação gráfica como meio de comunicação com o deficiente auditivo*. Maringá, 1994. Trabalho (Graduação) - Universidade Estadual de Maringá.

MYKLEBUST, H.R. *The psychology of deafness*. New York: Gruñe et Stritton, 1960.

MYKLEBUST, H.R., BRUTTEN, M. A study of the visual perception of deaf children. *Acta Oto-laryng*, 1953. Supl. 105.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PAPERT, Seymour. *Mindstorms children, computer and powerful ideas*. New York: Basic Books, 1980.

REYNOLDS, M., BIRCH, J. *Teaching exceptional children in all America's School*. New York: Library of Congres, 1976.

SIMÕES, CM. *Uso da informática na comunicação com o deficiente auditivo*. Maringá, 1994. Trabalho (Graduação) - Universidade Estadual de Maringá.

VALENTE, José A. *Educação especial: o que ela tem de especial*. Campinas: Nied/Unicamp, 1991.

_____. Por que o computador na Educação? In: COMPUTADORES E CONHECIMENTO: repensando a educação. Campinas: Nied/Unicamp, 1990.

Recebido em 25 de abril de 1997.

Alessandro Fabrício Garcia e Simone Aparecida Marcato são bacharéis em Ciência da Computação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Álvaro José Periotto é professor doutor da UEM e da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) e tutor do grupo do Programa Especial de Treinamento (PET) Informática da UEM.

Thelma Elita Colanzi é mestranda da Universidade de São Paulo (Usp).

Jucélia Geni Pereira Fregoneis é mestranda da Universidade Tuiuti do Paraná (UTPR).

The most of the educational methodologies to auditive deficiency has attributed lots of importance to the development of the speech, no emphasizing the development of the person for complete. Based on

Constructivism and using Logo Language, we tried through several sessions with auditive deficient children, to define a methodology that could make easier the introduction of informatics in this children's education, also promoting their social and intellectual autonomy. This work relates results with the application of this methodology with children of the Associação Norte-Paranaense de Audio-Comunicação Infantil (Anpacin).

La plupart des méthodologies d'enseignement pour les enfants Porteurs de Déficience Auditive (PDA) a attribué beaucoup d'importance au développement de la parole sans mettre l'accent sur le développement intégral de l'individu. En nous appuyant sur la Théorie Constructiviste et en utilisant le Langage Logo, nous cherchons dans plusieurs séances avec des enfants PDA définir une méthodologie qui facilite l'introduction de l'Informatique dans l'éducation de ces enfants, visant au développement de l'autonomie intellectuelle et sociale. Ce travail présente les résultats acquis avec la application de cette méthodologie aux enfants de l'Associação Norte-Paranaense de Audio-Comunicação Infantil (Anpacin).

La mayor parte de los métodos de enseñanza para Portadores de Deficiencias Auditivas (PDA) le ha dado mucha importancia al desarrollo del habla, sin dar énfasis al desarrollo del individuo como un todo. Basados en la Teoría Constructivista y utilizando el lenguaje de programación Logo buscamos, a través de varias sesiones con niños PDA, definir un método que facilite la introducción de la Informática en la educación de estos niños de forma a aumentar su autonomía intelectual y social. Este trabajo presenta los resultados obtenidos con la aplicación de este método en niños de la Associação Norte-Paranaense de Audio-Comunicação Infantil (Anpacin).

O Papel Mediador das Interações Sociais e da Prática Pedagógica na Aquisição da Leitura e da Escrita

Antonio Roazzi

Telma Ferraz Leal

Universidade Federal de Pernambuco (PE)

Discute a importância da mediação das interações sociais e da prática pedagógica sobre as estratégias de leitura e escrita. Na primeira parte do trabalho, serão apresentadas reflexões acerca do papel, da prática pedagógica no desenvolvimento da produção de textos. Na segunda parte, discute-se o papel das interações sociais e da contextualização do ensino no desenvolvimento das estratégias de leitura. Tais reflexões são realizadas a partir de análises de estudos de vários autores, donde se conclui que as interações sociais, e, mais especificamente, a prática pedagógica, influenciam o desenvolvimento e o uso de diferentes estratégias cognitivas e metacognitivas na leitura e escrita.

As discussões acerca do papel da interação social sobre o desenvolvimento das estratégias de leitura e escrita só recentemente tem recebido atenção especial, embora autores como Vygotsky, na Psicologia, já tenham enfatizado tal questão no início desse século. Esse autor, em trabalho conjunto com outros pesquisadores, como Luria e Leontiev, salientava a necessidade de que se percebesse a determinação da linguagem sobre o desenvolvimento humano e sobre os modelos de interação social. Neste sentido, foi um dos primeiros psicólogos a estabelecer a língua escrita como um objeto de investigação privilegiado desde os primórdios de sua aquisição.

Vygotsky (1929, 1991) defendia que através da linguagem o homem interioriza não apenas os valores e conhecimentos dos grupos em que vive, como também constrói os processos psíquicos superiores, responsáveis pela sua ação inteligente no mundo. Dessa forma, esse homem não é apenas ativo no seu meio, como também interativo. Vygotsky propõe, ao abordar questões do desenvolvimento infantil, que a criança ao nascer encontra um mundo construído, com conhecimentos sistematizados ao longo de toda a história da humanidade. Tais conhecimentos, segundo esse autor, são incorporados no nível individual, se atualizam e constituem instrumentos de ação dessa criança no mundo. Esse processo de interiorização ocorre através da linguagem e dos instrumentos de trabalho e culturais (sistema numérico, escrita, computadores). Assim, o desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas se dá através da vivência dos processos no nível intersíquico, nas interações sociais, e são interiorizados e reconstruídos no nível intrapsíquico. As interações sociais, de fato, desempenham um papel crucial no desenvolvimento da criança. E nas interações com outros indivíduos que a criança adquire os princípios e leis organizacionais para seu desenvolvimento em um determinado contexto sociocultural.

Compreender a linguagem como modo de interação social implica, pois, considerá-la um espaço de constituição do sujeito enquanto ser social, dotado de historicidade. Implica conceber que o processo de emergência da subjetividade dá-se na e pela linguagem. Tal concepção, por outro lado, situa o sujeito enquanto elemento ativo de sua própria formação¹ e relação com a sociedade, sofrendo os condicionantes sociais através da linguagem e transformando-os também através da linguagem e outros instrumentos culturais.

Mas tais idéias só a partir da década de 50 começaram a ganhar maior sistematização nas discussões acadêmicas e hoje ainda são incipientes, ou superficiais, entre os profissionais ligados ao ensino de primeiro e segundo graus, principalmente no nível das séries iniciais, como demonstram estudos como o de Leite e Souza (1995).

¹Veras transformações internas que ocorrem no indivíduo em função do processo de internalização em Vygotsky (1929, 1989, 1991) e Vigotsky, Luria e Leontiev (1988).

Geraldi (1985), ao analisar as concepções de linguagem no contexto escolar, discriminou três modos de ver a linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como modo de constituição do sujeito.

Assim como Geraldi, outros autores também abordaram tal distinção. É o caso de Salik Fiad e Carbonari (1987), Borba (1994) e Travaglia (1996). Os autores apontaram três modos de concepção: 1. linguagem como expressão do pensamento; 2. linguagem como instrumento de comunicação; 3. linguagem como forma ou processo de interação.

Considerando essas três concepções predominantes abordadas pelos autores citados, buscaremos apresentar, de forma breve, os pressupostos teóricos subjacentes a cada concepção e o peso atribuído ao caráter interativo da linguagem no interior dos modelos.

Linguagem como expressão do pensamento

Pensar as relações entre linguagem e pensamento tem sido tarefa difícil ao longo da curta história da Psicologia, que desde a sua origem formal, no final do século XIX, vem discutindo se esses fenômenos são independentes e quais as determinações de um sobre o outro. Também na Filosofia tal discussão faz-se presente e com igual complexidade.

Na Idade Média, a gramática era considerada uma disciplina auxiliar da lógica, o que impunha, desde então, a idéia de linguagem como espelho do pensamento. No século XVII, esse empreendimento foi fortalecido com as investidas de associação entre unidades da língua e categorias do pensamento.

uma abordagem desses fenômenos foi apresentada por Watson já no início do século XX. A hipótese watsoniana não distinguia fala e pensamento. Estudos vários dessa linha teórica buscavam analisar os movimentos musculares do indivíduo que resolvia problemas a fim de localizar os processos do pensamento. O pensamento seria a fala subvocalizada.

Do ponto de vista educacional, esses postulados da denominada concepção tradicional defendem a idéia de que se expressa bem aquele que consegue organizar de maneira lógica, articulada e organizada seu pensamento. Decorrem dessa pressuposição os estudos lingüísticos tradicionais, que resultam nas gramáticas normativas.

Fica implícito, portanto, que falar bem é "falar certo", no sentido de usar a gramática normativa. Percebe-se, portanto, uma separação nítida entre as situações de uso da linguagem, que não determinariam suas formas de construção. A sintaxe é supervalorizada e concebida como elemento independente da semântica. Há, então, uma distinção, no processo de funcionamento, entre sintaxe, semântica e pragmática.

Linguagem como instrumento de comunicação

A idéia da linguagem como um instrumento de comunicação é uma segunda abordagem presente na prática do professor de língua portuguesa. Nessa concepção, a língua é um código. Ela é considerada como um sistema complexo, onde conhecê-la implica dominar como suas estruturas se completam e se relacionam, dominar sua estrutura gramatical.

Essa forma de conceber a língua está presente em estudos lingüísticos de autores como Saussure, que faz distinção entre língua (*langue*) e fala (*parole*) e em Chomsky, que distingue competência lingüística e desempenho.

Na teoria de Saussure, a língua é encarada como um fato social que tem poder coercitivo sobre o falante. A língua seria um sistema abstrato que se atualiza na fala, que seria um ato individual dos integrantes de uma comunidade lingüística.

Na teoria de Chomsky, a língua também é abordada como um sistema abstrato. Pelo menos, na primeira parte de sua obra (até 1965), a sintaxe é entendida como autônoma e independente da semântica. Ainda aqui, o falante é tomado como um ente ideal, possuindo uma competência ideal. Seriam as variabilidades lingüísticas e o uso da língua nos diferentes contextos uma realização do desempenho individual, o qual seria passível de variação.

como pode ser observado, nesse pensamento, a pragmática não é concebida como condutora das construções sintáticas. Mesmo que em algumas abordagens a sintaxe tenha sido entendida como interdependente da semântica, não há compreensão de que esses elementos possam ser ativados em função do contexto de uso da língua. Critica-se, nessa abordagem, a desconsideração dos aspectos históricos e interacionais do uso da linguagem. No nível pedagógico, perpetua-se a análise da língua como um código e a ênfase sobre a aprendizagem dos aspectos gramaticais, destituídos do aprofundamento de seus aspectos pragmáticos. Encontra-se arraigada, ainda, a idéia de que o ensino da sintaxe pode ser desvinculado da análise semântica e pragmática.

Linguagem como forma de interação social

Autores como Marx, Gramsci, Bakhtin e Vygotsky vêm, ao longo da história da ciência, abordando, de forma nuclear ou marginal, a questão da linguagem e sua inserção na constituição da historicidade humana, tratando-a como prática social.

Nas últimas décadas, correntes e teorias, como a lingüística textual, a teoria do discurso, a análise do discurso, a análise da conversação, a semântica argumentativa, entre outras, vêm buscando situar a linguagem como espaço de interação humana, que, mais do que propiciar um efeito comunicativo linear, provoca efeitos de sentido entre interlocutores, onde ambos, falantes/escritores e ouvintes/leitores estão ativamente produzindo a linguagem em um contexto sociohistórico e ideológico. Todos os interlocutores estão, assim, construindo/reconstruindo sentidos de acordo com suas formações imaginárias, conhecimentos lingüísticos, textuais e de mundo.

É considerando a dinamicidade própria da linguagem que podemos compreender os desencontros entre interlocutores de uma forma mais completa, uma vez que a interação humana não é sempre harmoniosa, e a língua não é apenas um instrumento de comunicação, constituindo-se, também, como meio de dominação, dissimulação ou de libertação.

Dessa forma, a leitura e a escrita são vistas como fenômenos complexos multifacetados, objetos de uma sofisticada elaboração conceitual, caracterizados por uma reflexão sobre a natureza simbólica e convencional da língua escrita, e por uma ativa construção progressiva de regras e verificação de hipóteses, investigados em estreita ligação com os contextos educacionais e socioculturais onde estes ocorrem. Em outras palavras, a linguagem é, cada vez mais, vista como um "*objeto sociocultural*", resultado de um processo histórico de progressiva convencionalização, inserido em um sistema de normas, de valores e de práticas socioculturais codificadas, de usos e funções específicos, presentes na vida e no mundo da criança bem antes de a mesma ser submetida ao ensino formal escolar.

Considerando a relevância do entendimento do caráter interativo da linguagem, este texto buscará discutir a importância da mediação das interações sociais e da prática pedagógica sobre as estratégias de leitura e escrita. Na primeira parte do trabalho, serão apresentadas reflexões acerca do desenvolvimento da criança em produção de textos. Na segunda parte, discute-se o desenvolvimento de estratégias de leitura.

Prática pedagógica e desenvolvimento em produção de textos

com o advento da escrita, sem dúvida, grandes mudanças ocorreram no nível da organização e da estrutura social. Autores como Havelock (1963), Bruner, Olver e Greenfield (1966), Goody e Watt (1968), Petrucci (1978), Simone (1978), Scribner e Cole (1981), Gumperze Gumperz (1982), Cardona (1988), Resnick (1989) e Brice-Heath (1993) estudaram muitas dessas transformações sociais advindas da aquisição da escrita. É importante, no entanto, não elaborar um discurso ingênuo de progresso para todos pela escrita. Desde os seus primórdios, ser detentor ou não da habilidade de ler tinha repercussão ao nível da valorização pessoal e acesso a bens materiais e culturais.

Pela relevância da escrita na vida social e psíquica, assiste-se, de maneira intensa, a debates fervorosos. Grande número de pesquisas são realizadas em

diversas áreas do conhecimento em relação a esta temática. Busca-se, dessa forma, entender não só as línguas, com suas estruturas, formas, mas também o processo de apropriação e uso desta. Dentre os vários campos de pesquisa que envolvem a língua escrita, procura-se analisar os fatores que interagem e atuam no momento em que uma pessoa está aprendendo a ler e a escrever.

Estudos sobre o desenvolvimento da capacidade de uso da escrita são conduzidos por teóricos que possuem diferentes concepções acerca da linguagem. Na introdução desse artigo, algumas dessas concepções foram brevemente comentadas. Assim, os enfoques podem priorizar apenas o processo de alfabetização num sentido de aquisição de correspondências grafofônicas e normas ortográficas e gramaticais, concebendo a língua como um código, onde a sintaxe é autônoma, independente da pragmática, ou adotar enfoques mais dinâmicos, de ingresso ou acesso a um sistema produzido socialmente, que emerge da e na interação social, que esteja vinculado a significados, usos e dinâmicas sociais.

Adotando a concepção de linguagem como espaço de interação social e a aprendizagem da e pela língua como um processo de construção de conhecimento mediado pelas relações sociais, defendemos, neste artigo, a idéia de que a forma como a criança entra em contato com a língua escrita, as oportunidades de acesso às situações de interação mediadas pela escrita e a natureza das relações sociais envolvidas na apropriação desse objeto cultural são determinantes para o desenvolvimento das estratégias de leitura e escrita e esquemas ou representações acerca da língua escrita (forma e funções), assim como das capacidades valorizadas no seu processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, considera-se que alfabetizar é muito mais que ensinar um código, ou até muito mais do que ensinar a oralizar textos escritos. É, na verdade, possibilitar o uso efetivo da escrita em situações de interação, onde lendo ou escrevendo textos, o indivíduo possa ser capaz de produzir significados, de inferir intenções, de analisar o contexto de inserção do texto escrito e interagir de forma consciente produzindo efeitos de sentido.

É importante, portanto, que se possibilite o acesso aos vários tipos de textos e às várias situações de produção dos significados. Ou seja, é necessário

desenvolver a capacidade de desenvolvimento de vários registros lingüísticos. Tais registros, que marcam os diferentes modos de fala e escrita, em função dos diversos contextos sociais de uso da linguagem na sociedade, são adquiridos nos momentos de interação e devem ser objetos de aprendizagem escolar em todas as suas dimensões. Na perspectiva sociofuncional, desenvolvida, entre outros, por Halliday (1982), confere-se à língua aspectos informacionais - relativos aos significados comunicados através dela; aspectos interpessoais - relativos à natureza das relações que se estabelecem através dela e aos papéis sociais dos componentes envolvidos; e aspectos textuais - modelo de comunicação que se estabelece. Adotando tal postura, o ensino da língua escrita não pode estar desgarrado das situações de uso desta, de tal forma que, segundo Gregory e Carrol (1978), a capacidade de um indivíduo para usar diferentes registros reflete o acesso que ele teve aos diferentes usos da língua, dentro da comunidade em que vive.

Muito apropriadamente, nesta mesma perspectiva, Halliday (1982) argumenta que a criança desenvolve sua compreensão sobre a linguagem em contextos sociais significativos. Considera, também, que no uso da linguagem, as crianças estão envolvidas simultaneamente em três tipos de aprendizagens: aprendizagem da linguagem, aprendizagem sobre a linguagem e aprendizagem através da linguagem. Para Halliday, estes três tipos de aprendizagens são simultâneos e estariam relacionados a contextos sociais específicos:

uma criança não é um indivíduo isolado, e aprender a linguagem é algo bem diferente do adquirir um produto pronto. A aprendizagem da linguagem é um processo de construção que não é e não pode ser um processo individual. A criança constrói a linguagem em interação com os outros, e os outros não se limitam a fornecer um modelo, mas são também eles empenhados ativamente no processo de construção (idem, p. 12).

Assim, se considerarmos que o conhecimento da linguagem se constrói através do próprio uso desta, toma-se crucial considerar o papel da situação e do contexto. Mais especificamente, toma-se saliente o fato de que o domínio dos diversos registros lingüísticos comportam o domínio das normas lexicais, fonológicas e gráficas próprias às diferentes situações. Tal questão toma-se clara

ao verificarmos que quando escrevemos uma carta, um relatório científico, um bilhete ou um romance, usamos não só variedades distintas de estruturas e construções gramaticais, como lançamos mão de conjuntos diversos de vocábulos e organizamos o texto de formas distintas.

Concebendo as diferentes concepções sobre linguagem e, conseqüentemente, as diversas abordagens acerca do processo de ensino da língua escrita, percebe-se que os estudos sobre a aquisição dessa capacidade também diferem. De um lado, há os que consideram os aspectos perceptivos como determinantes na aquisição do código escrito, e de outro, os que consideram os aspectos conceituais e processo de desenvolvimento de estratégias, usos significativos e processos cognitivos como determinantes mais relevantes desse processo.

Pesquisas que enfatizam os aspectos conceituais na aquisição do código escrito começaram a pôr em dúvida o pressuposto de que a criança "aprende a escrever" através, simplesmente, da repetição de correspondências grafofônicas. Autores como Ferreiro e Teberosky (1985) têm focalizado a atenção sobre os processos cognitivos que a criança realiza no decorrer da apropriação das formas convencionais da leitura e da escrita, e mostraram, de uma forma clara, que as crianças são aprendizes ativas, que formulam hipóteses e buscam aprender a escrita através da compreensão dos princípios que regem o sistema alfabético, característico da língua que falavam os sujeitos de suas pesquisas. Desde o começo, no pré-escolar, a criança forma idéias pessoais em relação à escrita adulta, e desde esta faixa etária percorre um caminho cognitivo constituído por diferentes formas de conceitualização da língua escrita.

Por exemplo, Ferreiro (1991) investigou o caminho que percorriam as crianças nesse processo de descoberta e traçou os passos ou hipóteses que estas iam testando quando passavam a compreender os diversos princípios que regem o sistema de escrita alfabética. As autoras apontaram que, inicialmente, a criança não tem consciência de que a escrita representa o som da fala, lançando, então, a hipótese de que a escrita representa o significado e não o significante. Essa fase, denominada pré-silábica, abrange um longo caminho de descobertas, que vai desde a idéia de que escrever e desenhar são a mesma coisa, até a consciência

de que são usados sinais representando o que se lê. Inicialmente, as crianças não atentam que tais sinais são convencionalmente "estabelecidos" e representam a escrita através de rabiscos, passando depois a perceber que existem formas específicas - que são as letras. No entanto, a idéia de que a escrita representa o som, só é desenvolvida no final desse estágio, quando a criança passa a ter consciência da palavra (habilidade metalinguística) e passa a analisá-las enquanto tal, segmentando-a. Nesse momento, a criança passa para um outro estágio, onde representa cada segmento da palavra (sílabas) com uma letra. Através da interação da criança com esse objeto de conhecimento - a escrita - ela começa a perceber as contradições de seu pensamento e a compreender que cada segmento pode possuir várias letras, atingindo a hipótese alfabética (algumas vezes, as crianças apresentam a hipótese de que cada sílaba possui duas letras, o que pode ser decorrência do fato de a escola trabalhar inicialmente apenas com palavras na forma consoante/vogal).

Ao tempo em que adquire os princípios básicos da hipótese alfabética, a criança começa a deparar-se com muitos e variados conflitos advindos da natureza da língua escrita, ou seja, da não perfeição das correspondências grafofônicas. Inicia-se, pois, um longo e interminável caminho de descobertas, compreensões e incompreensões acerca de um sistema complexo de escrita. Essa fase, apesar de estar sempre em desenvolvimento, caracteriza, após alguns domínios (aquisições) de regras básicas de correspondências grafofônicas, o escritor hábil, capaz de tomar sua escrita inteligível, sendo capaz de comunicar-se através dela.

No entanto, é importante salientar que o domínio do código escrito, por si só, como já foi discutido anteriormente, não torna o leitor/escritor funcionalmente alfabetizado. É importante construir a competência textual e pragmática dos leitores e escritores. Essa apropriação, no entanto, é gradativa. O indivíduo busca construir o conhecimento, adequando-o aos requisitos percebidos nas diversas situações de interação.

As crianças, quando ingressam na escola, já são detentoras da linguagem oral e iniciam o processo de aquisição da capacidade de produção de textos orais mais formais e textos escritos. Um dos conhecimentos essenciais no que tange a essa aprendizagem é que existem diferenças entre os textos orais e escritos, desde

que as condições de produção são diferentes, assim como há diferenças entre os diversos tipos de textos com que ela se depara nesse contexto.

Muitos estudos, como o de Góes e Smolka (1992) mostram que o texto escrito das crianças apresentam muitas marcas da fala, tais como as hipossegmentações baseadas na percepção de grupos tonais da fala. No entanto, percebe-se, desde o início, um esforço por estabelecer as diferenças entre as modalidades. Abaurre (1992) relata um estudo, onde observou em textos infantis que algumas crianças realizavam mais hipossegmentações, quando representavam a fala dos personagens do que quando representavam o discurso do narrador da história, o que pode evidenciar uma tentativa de marcar a diferença entre o relato do narrador e a fala dos personagens na história.

Kato e Scavazza (1992) realizaram um estudo em que compararam a produção de textos orais e escritos produzidos em situações similares. Eram mostrados *slides* com acontecimentos compostos que deveriam ser descritos por crianças de 2ª e 4ª séries na modalidade oral e escrita. Essas cenas poderiam ser descritas através de um padrão redundante ou uma forma reduzida. Os autores analisaram o uso de orações coordenadas reduzidas nas duas modalidades, uma vez que um dos aspectos que se tem apontado como característico da escrita em oposição à oralidade é a tendência à maior compactação.

Os resultados obtidos por esses autores apontam que as crianças apresentam uma certa consciência dessa diferença, dado que usaram com maior frequência orações coordenadas reduzidas nas descrições na modalidade escrita. No entanto, os autores encontraram pouco uso das formas pronominais e elípticas, o que demonstra que elas não detêm, ainda, todas as formas de compactação privilegiadas na escrita.

Góes e Smolka, no estudo citado anteriormente, também apresentam algumas dificuldades detectadas em produção de crianças, mostrando que as características sintáticas são gradualmente incorporadas. Uma das dificuldades apontadas é quanto ao uso dos pronomes em construções complexas de referências sucessivas. A ambigüidade referencial é comum nessas produções e, muitas vezes, não se sabe a qual o "ele" se refere em meio a duas ou mais possibilidades. A preocupação pela legibilidade do texto mostra-se, normalmente, a partir das

antecipações do autor sobre as possíveis dificuldades de interpretação do leitor, ou seja, da representação da situação de recepção do texto. As formas de minimizar as dificuldades e as ambigüidades implicam não só o esforço de o escritor fornecer pistas ao seu interlocutor, como também de conhecimento das estratégias adotadas por outros escritores mais experientes. Os aspectos formais e gramaticais do texto são, portanto, dimensões altamente relevantes nessas construções e precisam ser abordadas no ensino da língua.

É importante salientar que a consciência dessas diferenças e a aquisição da habilidade de usar os recursos de construção da modalidade escrita não são incorporadas a partir de trabalhos de teorização gramatical, mas sim de atividades de letramento, com exposição à leitura de textos diversos e reflexão sobre esses, assim como a solicitação de que as crianças reescrevam textos ou produzam textos novos.

Assim, o trabalho de análise lingüística que privilegia o desenvolvimento de atividade epilingüística e metalingüística auxilia em tal aquisição. A atividade epilingüística, que implica a suspensão do conteúdo para refletir sobre a formulação lingüística que ocorre durante a coordenação da tarefa de grafar, formular e planejar, e a atividade metalingüística, que implica a reflexão consciente sobre a própria formulação lingüística, buscando explicitar a escolha por determinados recursos coesivos e possibilidade de substituições, é indispensável na etapa de revisão.

Além dos aspectos propriamente sintáticos, é necessário, ainda, atentar para questões discursivas, textuais, próprias aos textos que se pretende produzir. Assim, no ato da escritura precisa-se coordenar aspectos notacionais, ortográficos, gramaticais, discursivos, pragmáticos.

Essa coordenação, conforme afirmado acima, é guiada pelo sentido pretendido e pelo efeito que se pretende provocar. O escritor precisa antecipadamente definir se produzirá um texto predominantemente informativo, apelativo ou literário. Ele precisa decidir se produzirá um texto narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo, conversacional, ou se conjugará gêneros distintos. Caso precise desenvolver texto conversacional, precisará decidir em que grau de aproximação o dialeto do personagem será representado. Se for

produzir um texto narrativo, precisará decidir se o fará na primeira ou terceira pessoa. A partir das restrições impostas pelo gênero, é necessário, ainda, decidir como apresentará a progressão temática. Se o fará de forma linear ou através de tema constante ou temas derivados. Ou seja, é necessário tomar inúmeras decisões onde, quanto maior for o nível de consciência das possibilidades, maior a capacidade de produção e adequação textual. É importante, também, perceber-se que tais decisões são tomadas em função da forma como o produtor do texto representa a situação de interação e o interlocutor para seu texto.

As decisões acima explicitadas são tomadas, muitas vezes, sem que o autor perceba os dilemas, tal é sua familiaridade com o tipo de texto, ou tal é a sua falta de consciência das múltiplas possibilidades. Além disso, não são decisões tomadas todas na fase preliminar de planejamento. Muitas dessas decisões, assim como a coordenação com a busca dos recursos coesivos, são tomadas na própria atividade de geração do texto. Assim, muitos autores, como Rego (1988), Góes e Smolka (1992), Weisz (1992) e Kato (1995) advertem que a criança precisa desenvolver habilidades metacognitivas de planejamento, monitoração da atividade, revisão, avaliação do texto produzido. Durante toda a tarefa, a monitoração da ação possibilita retomadas e refazimentos.

Em relação à etapa de planejamento, Kato (1995) relata uma pesquisa realizada por Burtin e outros, mostrando que as crianças não conseguem fazer distinções entre planejamento e execução, e quando solicitadas a planejarem as idéias que vão colocar no texto elas põem-se de imediato a escrever. A habilidade de revisão, segundo Góes e Smolka, também é uma conquista gradual. Crianças pequenas e escritores inexperientes têm dificuldades em realizar o distanciamento do texto. Aos poucos, passam a atentar para questões de superfície durante a revisão e só paulatinamente atingem a reflexão sobre aspectos de base.

Todas essas habilidades são obstaculizadas quando a atividade de produção de textos na escola é realizada a partir de modelos pobres e artificiais, como muitos textos ainda presentes nos livros didáticos. Um exemplo do efeito da exposição a textos escolares artificiais pode ser visto nas produções de textos de cartilha, observados em inúmeros estudos (Rego, 1986; Brandão, Spinillo, 1993). A produção desses textos demonstra que as crianças estão atentas às

diferenças entre os tipos textuais e se comportam a partir das representações que têm acerca das expectativas de seu interlocutor. Nesse caso, o interlocutor é o professor, que foi o mediador entre a criança e esse tipo de texto, eminentemente escolar.

A coordenação entre as habilidades anteriormente citadas é também dificultada quando o único leitor do texto do aluno é o professor. A atitude viciada de produzir para um único interlocutor, além de ser desmotivadora, não incute na criança a necessidade de realizar o esforço de imaginar os efeitos que determinadas formulações causariam no leitor, desde que os efeitos produzidos no professor são precocemente reconhecidos na criança como eminentemente didáticos. O professor, na maioria das vezes, não atua como interlocutor e sim como avaliador apenas. Dessa forma, não se desenvolve a capacidade de decisão acerca de quem será o leitor virtual do texto.

A criança, quando participante de uma prática pedagógica que reconhece a necessidade de desenvolver tais estratégias, começa a superar problemas de produção a partir do esforço de fazer distinção entre gerar texto e pensar sobre ele, como bem salientaram Góes e Smolka (1992) e Cafiero (1996) entre outros. A distinção entre planejamento, geração, tomadas de decisão sobre o conteúdo e a forma, é necessária em qualquer tipo de texto. A antecipação do provável ou pretendido leitor para o texto é essencial para que se perceba e se valorize todos os aspectos levantados até o momento. É por isso que a prática pedagógica precisa inserir o trabalho de produção textual em situações que tenham sentido para a criança, que motivem não só o planejamento, como também a aprendizagem dos aspectos formais e discursivos indispensáveis a tomadas de decisão conscientes.

A carência dessa percepção produz práticas pedagógicas que apelam para a técnica no ensino a tal ponto de perder de vista os usos e funções da escrita, tornando a produção de texto uma tarefa mecânica, enfadonha e sem sentido, produzindo escritores que, mais tarde, se ressentem desse processo de construção.

Tem sido apontado, em vários estudos, que muitos adolescentes e adultos alfabetizados apresentam dificuldades em produzir textos. Lemos (1977), quando

investigou tais dificuldades entre vestibulandos, em São Paulo, a partir da análise de 60 redações, observou que o principal fator de inadequação das produções escritas foi a utilização de estratégias de preenchimento de um arcabouço ou esquema formal previamente dado ou inferido nas aulas de redação. A autora verificou que o ensino de produção de textos muitas vezes não enfatiza o texto como espaço de interação e sim como uma tarefa escolar que visa ao "bom" desempenho no contexto escolar e no vestibular. Foi observado que são dadas "dicas" ou modelos fixos de redação, que seriam eficientes no momento da prova de redação do vestibular. Assim, os escritores não se preocupavam em apresentar suas idéias de forma compreensível e sim em usar expressões memorizadas, conectivos considerados elegantes, número de parágrafos preestabelecidos, entre outras dicas fornecidas na escola.

Um outro estudo que abordou as dificuldades de produção de textos entre "adultos alfabetizados" está sendo realizado por Leal, Soares, Guimarães, Roazzi e Martins (em preparação), junto a professores das séries iniciais da rede pública e privada de Recife, Teresina e Maceió. Na primeira fase do estudo, foi encontrado que professoras de segunda e terceira séries do primeiro grau apresentam grande dificuldade em redigir textos argumentativos. Nessa parte do trabalho, foram analisadas 24 redações de professoras de escola pública e particular de Recife, onde foi pedido que as professoras produzissem um texto mostrando suas idéias sobre a importância da alfabetização para a sociedade brasileira, a fim de que se pudesse analisar como os professores percebem o papel da aquisição da escrita na vida social.

No primeiro momento, onde se analisaram os aspectos formais das redações, observou-se que 31.5% das redações constituíam-se de descrições de fatos isolados sem relação lógica entre estes, 25% tinham uma introdução, onde não havia desenvolvimento do tema apresentado, 4.2% apresentaram introdução e conclusão contradizentes logicamente, 8.3% apresentaram um texto completo com problemas de coesão textual (frases soltas no interior do texto) e apenas 25% dos textos tinham uma seqüencialidade lógica, com argumentação das

idéias. As redações foram, em geral, curtas (em torno de 14 a 20 linhas) e mesmo assim nenhuma foi destituída de problemas ortográfico-gramaticais. Em algumas, as violações ortográfico-gramaticais eram muito freqüentes, apesar de as professoras darem ênfase ao ensino da gramática normativa, o que põe em cheque a eficiência de tais procedimentos, mesmo para os objetivos mais específicos de domínio das regras ortográfico-gramaticais.

Observa-se, pois, que as próprias professoras, que são as facilitadoras/orientadoras do processo de aquisição da escrita, não são, em sua maioria, leitoras/escritoras competentes no que diz respeito ao uso eficiente desse instrumento. Nessa perspectiva, Costalonga (1995, p.25) defende que "Se se pretende melhorar a produção escrita das crianças, é preciso melhorar a escrita do professor. Tal como as crianças, os professores não demonstram superação do nível da oralidade-grafada".

As carências acima apontadas decorrem, pois, de uma concepção estreita acerca da escrita, onde esta é enfocada como um conteúdo escolar, distanciado da sociedade, e, conseqüentemente, das situações de uso cotidiano desta. Produz-se, assim, os já discutidos leitores/escritores funcionalmente analfabetos, incapazes de usarem a escrita como instrumento cultural, dotado de significados e comunicabilidade, instrumentos esses potencialmente transformadores ou mediadores das relações sociais, portanto, potencialmente úteis à ação efetiva sobre a realidade.

Tal como os trabalhos de produção de textos, as atividades de leitura têm sido, também, muitas vezes enfocadas de forma artificialista, conforme já foi discutido. A ênfase sobre a escola recai sobre o desenvolvimento da capacidade de decodificação desvinculado do desenvolvimento da capacidade de extrair significados, de compreensão/interpretação/análise textual. Existem, pois, várias concepções acerca de como essa habilidade se desenvolve, concepções essas que abordam essa problemática muitas vezes sem inseri-la no contexto de aquisição dessa habilidade. No próximo tópico serão tratadas tais abordagens.

O papel das interações sociais e a contextualização do ensino no desenvolvimento das estratégias de leitura

Os debates acerca dos modelos de leitura geralmente incluem a discussão acerca dos processamentos *bottom-up* e *top-down*. No processamento ascendente (*bottom-up*), a leitura ocorreria num estilo linear, sintético e indutivo; ou seja, das partes para o todo. A ênfase aqui é colocada sobre o processo de decodificação. A idéia básica é que, após a decodificação grafofônica, haveria integração em palavras e estas em frases e textos.

O modelo de processamento de dados de Gough (1972) é um exemplo da abordagem *bottom-up*. Gough propõe que a leitura ocorre de forma coordenada, começando por um estímulo sensorial e terminando com uma resposta. Nesse modelo, haveria inicialmente a transformação do estímulo percebido em uma imagem visual (configuração da palavra), depois a identificação letra por letra, da esquerda para a direita, ocasionando a interpretação destas em fonemas que são integrados em itens lexicais e compreendidos através de operadores sintático-semânticos.

O processamento descendente (*top-down*) seria não-linear, analítico e dedutivo. Aqui a leitura seria processada a partir da integração todo-partes, através de adivinhações a partir de expectativas formuladas em função dos conhecimentos de mundo e pistas co-textuais. Um exemplo do modelo *top-down* é a abordagem de Goodman (1967,1982), que será discutido mais adiante.

A proposta segundo a qual a consciência sintático-semântica e contextual auxilia o reconhecimento da palavra decorre de que a aquisição da correspondência grafema-fonema é um processo longo e demorado, que não estaria compatível com a velocidade de leitura dos leitores fluentes e que a consciência sintática pode facilitar o desenvolvimento da habilidade de recodificação fonológica, por capacitar a criança a combinar conhecimentos da construção do contexto da sentença com informações fonológicas incompletas. Assim, a consciência sintático-semântica forneceria a capacidade de utilizar o contexto para auxiliar a identificação da palavra.

A seguir serão abordados dois modelos de leitura que pressupõem que as pistas sintático-semânticas são essenciais para o reconhecimento das palavras.

O MODELO PSICOLINGUÍSTICO DE GOODMAN

Goodman (1967) propõe que o leitor faz previsões sobre o texto que lê, e baseado nessas previsões realiza um jogo de adivinhações no reconhecimento das palavras. Segundo o autor, quando as previsões fazem sentido no texto, o leitor continua a leitura. Quando não faz sentido, o leitor retorna e inicia um novo ciclo de antecipações.

Goodman, sob a influência de Chomsky, numa primeira fase de seu trabalho, defendia que as pistas para as previsões eram essencialmente sintáticas. Após 1970, passou a atentar para a dificuldade de separar os processos sintáticos e semânticos, adotando, a partir de então, uma perspectiva mais interacionista.

Segundo Goodman (ibid.), com o aumento da habilidade de leitura, há um decréscimo do uso dos indícios gráficos e um incremento do uso de indícios sintáticos e semânticos. Dessa forma, o modelo de leitura de Goodman pressupõe um uso marcante da memória a curto e a longo prazos, dado que durante a leitura há um jogo de antecipações de palavras baseado no significado do texto imediatamente apreendido.

Um estudo realizado por Goodman (1982), no qual o pesquisador analisou erros cometidos durante a leitura de frases contendo palavras destoantes do contexto, levou o autor a concluir que as crianças estavam apoiadas no contexto e no conhecimento de mundo para auxiliá-las a ler, e os erros foram decorrência dessa estratégia. Dessa forma, Goodman reconhece que durante a leitura o leitor busca suporte em indícios de três naturezas: grafofônicos, sintáticos e semânticos. Os erros de leitura provenientes dos bons leitores, segundo esse autor, violam apenas as regras grafofônicas, como pode ser percebido no exemplo "*Wait a moment*", onde o sujeito leu "*Wait a minute*" (idem). Neste exemplo, não há violação de natureza sintática ou semântica, mas apenas de natureza gráfica.

Em outro estudo realizado por Goodman (1982), este autor comparou o desempenho de leitura de 100 crianças de 1ª a 3ª série em situação de palavras isoladas e palavras dentro de um contexto de história. O autor observou que muitas crianças leram palavras no contexto de história que não conseguiram ler na lista de palavras isoladas. Foi observado, também, que o uso dos indícios sintáticos e semânticos foi mais marcante entre crianças mais velhas, e que quando as crianças cometiam um erro no contexto de história que violava o aspecto sintático e semântico, elas voltavam e corrigiam o erro.

Um outro autor que também concebe que a leitura não advém de uma tradução letra-som e sim de um jogo de inferências dado a partir do contexto sintático-semântico foi Smith (1971, 1973). Smith baseia-se, para sua concepção de leitura, nas idéias de que as irregularidades da língua seriam empecilhos para essa tradução, e no argumento de que a informação visual é limitada, visto que nosso sistema visual só possibilita que poucas letras sejam vistas de cada vez. Dessa forma, o leitor lançaria mão do significado do texto para imaginar o restante da palavra até completá-la.

Apesar do reconhecimento da importância que as antecipações e adivinhações têm sobre a leitura, vários autores, como Kato (1995), alertam que as estratégias de adivinhação causam muitas vezes falhas de leitura. Ou seja, não podem ser vistas como estratégias que dão conta da leitura, pois ocasionam muitas vezes interpretações inadequadas, principalmente quando a posição do leitor sobre determinado assunto não condiz com a imagem que o leitor tem desse autor, ou com as próprias opiniões do leitor.

O MODELO INTERACIONISTA DE LEITURA

Alguns autores, ao estudarem as estratégias envolvidas na leitura, apresentam modelos mais interativos. Esses autores concebem que a leitura é incrementada pela interação entre os diversos tipos de pistas contextuais e co-textuais, tanto no nível do reconhecimento da palavra como da compreensão de leitura.

Um estudo exploratório sobre as relações entre decodificação e compreensão de leitura, considerando a possibilidade de outros fatores intervenientes, como o uso de indícios sintático-semânticos, foi conduzido por Yuill e Oakhill (1988). Estes autores procederam a um estudo de treinamento em que foram realizados três tipos de treinamentos (treinamento de inferências, exercícios de compreensão e prática de decodificação) e comparados os desempenhos de bons e maus leitores em cada tipo de treinamento. O treinamento de inferências incluiu a elaboração léxica e treino da capacidade de predizer palavras dentro de um texto. O exercício de compreensão abarcou discussões de texto e questões sobre o mesmo. A prática de decodificação referiu-se a um treino da capacidade de decodificação de palavras (20% do texto). Os resultados apontaram que os sujeitos que tinham baixo desempenho em tarefas de compreensão de textos se beneficiaram mais do treinamento de inferências que os bons compreendedores. O treinamento menos eficaz foi a prática de decodificação, o que fornece evidências de que o déficit dos que compreendem pouco não é devido apenas à má decodificação e que a inferência léxica tem um papel importante na compreensão de leitura.

Na perspectiva de analisar as relações entre uso de pistas sintático-semânticas e leitura, foram realizados estudos por autores como Tunmer, Nesdale e Wright (1987), Tunmer, Herriman e Nesdale (1988), Tunmer (1989), Rego (1991), Rego e Bryant (1993), Barbosa (1996), entre outros. Estes mostraram que as crianças que apresentavam melhor nível de consciência sintático-semântica foram as que tiveram melhor desempenho em leitura (decodificação e compreensão de leitura).

Tunmer, Nesdale e Wright (1987) realizaram um estudo onde compararam bons, médios e maus leitores da 2ª e 4ª séries no que se refere a tarefas de consciência sintática. Essas tarefas consistiam na correção de sentenças pelos sujeitos, de quatro palavras com violações de fonemas e ordem das palavras, e tarefa de lacuna oral em que os sujeitos completavam sentenças apresentadas oralmente (25 lacunas). Segundo esses autores, o conhecimento sintático, que se refere a uma capacidade de manipular e refletir sobre os aspectos da estrutura gramatical interna das sentenças, está causalmente relacionado com a leitura. como

resultados, os autores concluíram que havia uma diferença significativa entre os bons leitores da 2ª série-que apresentavam melhor desempenho e os maus leitores da 4ª série. Tais resultados fornecem indícios de uma relação causal entre consciência sintática e aquisição de leitura. Segundo os autores, os leitores da 4ª série que obtiveram os escores mais baixos nas tarefas de leitura apresentaram escores mais baixos nas tarefas de consciência sintática que os bons leitores da 2ª série, o que pode evidenciar que o nível de consciência sintática pode ser um vaticinador do sucesso em leitura.

Os dados parecem ter sugerido que o mau desenvolvimento no conhecimento sintático pode ter retardado o desenvolvimento da leitura dos sujeitos da 4ª série. Os resultados também apontaram que as medidas de conhecimento sintático variavam de acordo com o nível de leitura em cada grau. Os autores argumentaram que o conhecimento sintático também pode ajudar as crianças na recodificação fonológica, capacitando leitores iniciantes a identificar palavras não vistas antes. Essa teoria sugere que, quando não há um domínio da correspondência grafema/fonema, a criança precisa do contexto para completar a informação fonológica, o que é auxiliado pela consciência sintática.

A fim de aprofundar os estudos acerca do efeito interativo entre consciência sintática e consciência fonológica sobre a habilidade de leitura, Tunmer, Herriman e Nesdale (1988) realizaram um estudo longitudinal na Austrália, num período de dois anos. Esse estudo foi iniciado com uma amostra de 118 crianças na primeira série (começo do processo de alfabetização) e finalizado com 92 crianças (fim da segunda série). Foram aplicadas tarefas de leitura (decodificação e compreensão), identificação de letras, consciência metalinguística (consciência fonológica, sintática e pragmática), teste de inteligência e operatividade (testes piagetianos).

Esse estudo forneceu evidências de que, embora a segmentação fonêmica seja necessária para aquisição de leitura, não é suficiente para explicar as diferenças individuais na performance em tal habilidade. Essa conclusão decorreu do fato de que a correlação preditiva entre consciência fonológica e decodificação de pseudopalavras foi fraca, e existiam muitas crianças com bom desempenho em consciência fonológica que foram deficientes em decodificação

de pseudopalavras, mas não houve nenhuma criança fraca em consciência fonológica que fosse boa em decodificação de pseudopalavras. Esse resultado sugere que a consciência fonológica é necessária, mas não é suficiente para adquirir a habilidade de leitura. Por outro lado, foi constatado forte efeito da consciência sintática sobre as habilidades de leitura (decodificação e compreensão). Os autores propõem, então, que ocorre um processo de recodificação fonológica, onde a criança lança mão de recursos contextuais para superar dificuldades de decodificação. Assim, progressivamente, esse procedimento iria auxiliar na aquisição das regras de correspondência grafofônicas.

uma outra questão relevante diz respeito à capacidade preditiva do Teste de Operatividade com relação às habilidades metalingüísticas. Esse resultado fortalece a visão de desenvolvimento que concebe que as habilidades metalingüísticas se desenvolvem a partir de uma mudança cognitiva mais geral, que ocorre na infância média, despontando com o surgimento do pensamento operatorio concreto. Esse modelo de desenvolvimento acentua que, com o incremento das habilidades metalingüísticas, as crianças se tomam capazes de separar uma palavra de seu referente, dissociar o significado da sentença de sua forma, o que requer a habilidade de descentralização para transferir a atenção do conteúdo da mensagem para as propriedades da linguagem usadas no conteúdo da comunicação. Os autores assinalam que um fator essencial às habilidades metalingüísticas e ao pensamento operacional concreto é a habilidade para controlar o fluxo do pensamento, sugerindo que ambos podem estar refletindo uma mudança mais geral na capacidade cognitiva.

Esse modelo implica que as crianças precisam de um certo nível liminar de desenvolvimento cognitivo para desenvolver as operações metalingüísticas necessárias para adquirir as habilidades de leitura. No entanto, os autores salientam que esse modelo não implica que as habilidades metalingüísticas surjam espontaneamente, mas apenas que as crianças se tornam capazes de tal desenvolvimento num dado estágio evolutivo. Segundo os autores, ao atingirem esse limiar de desenvolvimento geral, as crianças adquirem o mínimo de operações metalingüísticas necessárias para o desenvolvimento das habilidades de leitura. Os autores salientam, também, que as habilidades de leitura vão, em contrapartida, favorecer o incremento do desenvolvimento das habilidades metalingüísticas.

Também com o objetivo de investigar as relações entre habilidades metalingüísticas diversas sobre aquisição da língua escrita, Rego e Bryant (1993) realizaram um estudo longitudinal no qual crianças eram examinadas em tarefas fonológicas e em tarefa planejada para medir suas habilidades de utilizar regras sintáticas e semânticas. Em seguida, estes escores foram relacionados com aspectos diferentes tanto da leitura quanto da escrita nos 18 meses subseqüentes. Ficou evidenciado que as habilidades fonológicas eram capazes de predizer os progressos que as crianças alcançaram na aprendizagem da associação letra-som. Ficou patente, também, que os escores nas tarefas sintáticas e semânticas eram bons vaticinadores de suas habilidades em utilizar o contexto para ajudá-las a decifrar palavras difíceis inseridas em sentenças com significado. Além do mais, estes autores consideraram que as habilidades fonológicas não eram capazes de predizer o sucesso da criança em utilizar o contexto, e que suas habilidades nas tarefas sintáticas e semânticas não implicavam nenhuma relação significativa com o uso de regras letras-sons. Desta maneira, demonstrou-se que cada forma de conhecimento lingüístico contribui de forma independente e específica.

Isto significa que existe a possibilidade de conciliação entre o ponto de vista que argumenta ser de extrema importância ensinar a criança a separar as palavras nos sons que as constituem, e mostrar como estes sons são representados pelas letras do alfabeto, e o ponto de vista oposto que considera que a criança aprende a linguagem escrita de forma muito similar como aprendem inicialmente a falar. Elas usariam o contexto e seu conhecimento das regras sintáticas e semânticas para ajudá-las a ler palavras novas e difíceis. Conseqüentemente, dever-se-ia oferecer às crianças textos significativos, desde muito cedo, visto que elas utilizariam os recursos contextuais para poder compreender o texto e assim aprender a ler.

Outra hipótese que merece ser refletida é que, dependendo da prática pedagógica, da natureza das atividades cotidianas realizadas em relação à leitura, as crianças podem lançar mão de forma mais eficiente das pistas sintático-semânticas. Essa hipótese foi discutida por Cohen (1975), quando demonstra que crianças submetidas ao método fônico de alfabetização, não usaram estratégias contextuais nos primeiros meses de aquisição da leitura/escrita, apresentando

também tipos de erros de não-palavras. Essas crianças, ao cometerem erros de correspondência grafofônica, transformam palavras em palavras sem sentido e dão prosseguimento à leitura sem atentar para a falta de significado da palavra, o que evidencia que o significado para elas não é relevante no processo de decodificação.

Outros autores também abordaram essa temática, como Leal (1993) e Leal e Roazzi (1996). Leal e Roazzi (ibid.) avaliaram 112 crianças em tarefas de consciência sintático-semântica; leitura de texto e leitura de palavras em diferentes situações: palavras isoladas, palavras que deveriam ser lidas após ouvir uma frase com lacuna, leitura de palavras que preenchiam lacunas de um texto que ia sendo lido pelo examinador.

Os autores descobriram relações entre o desempenho das crianças em consciência sintático-semântica e leitura de palavras e de textos. Foi apontado também na tarefa de leitura contextualizada, que nas situações onde a criança ia ler palavras que completavam lacunas em frases e texto, o desempenho foi melhor que em palavras isoladas. Mas observou-se também que muitas crianças com bom desempenho na tarefa de consciência sintático-semântica de preenchimento de lacunas (predição de palavras a partir do contexto) não lançavam mão dessa estratégia durante a leitura do texto. Ou seja, quando tinham dificuldade em decodificar determinadas palavras, não usavam os indícios contextuais e co-textuais para adivinhar quais eram as palavras. A análise da prática pedagógica a que essas crianças estavam submetidas mostrou que não havia incentivo ao uso dessas pistas e que a ênfase do trabalho pedagógico era sobre a memorização das relações grafofônicas e padrões silábicos. Isso indica que as estratégias durante a leitura dependem muito das situações de interação em sala de aula, das atividades e formas de condução do ensino.

E considerando a força da situação de interação sobre a escolha das estratégias utilizadas, que também Kato (1995) defende que o tipo de processamento de leitura depende de várias condições, como: grau de maturidade do sujeito enquanto leitor, nível de complexidade do texto; objetivos da leitura, grau de conhecimento prévio do assunto, estilo individual, entre outros. Essa autora sustenta que quando um texto se apresenta com conteúdos muito familiares,

possibilitando ao leitor usar seus esquemas de conhecimento, há uso de processos descendentes de forma mais enfática. Mas, se o texto é constituído de conteúdos pouco familiares, já há um uso marcante de processos ascendentes. Também são observadas muitas estratégias ascendentes quando o texto possui muitas palavras desconhecidas. Por outro lado, exige muito do processamento inferencial.

Outra autora que aborda o uso dos vários níveis de conhecimento nas estratégias de leitura é Kleiman (1989), segundo o qual a leitura é realizada através da ativação concomitante de conhecimentos prévios de três tipos: conhecimentos de mundo, conhecimentos lingüísticos e conhecimentos textuais.

Os conhecimentos de mundo são aqueles conhecimentos do tema tratados no texto que se lê, incorporando tanto os conhecimentos enciclopédicos quanto os conhecimentos acerca das práticas culturais que caracterizam a situação de interação. Por exemplo, na leitura da placa "Cão", em frente a um portão, o leitor infere significados culturais: a advertência de que não deve encostar no portão ou transitar além dele.

Mas os conhecimentos de mundo são ativados também na leitura de textos mais complexos, provocando, muitas vezes, incongruências de leitura quando são indevidamente utilizados, ou seja, quando o sujeito detém o conhecimento necessário ao entendimento, mas falha em ativá-lo no momento da leitura. Realizar atividades de interpretação de textos buscando apenas informações explícitas não auxilia no desenvolvimento do uso dessas estratégias inferenciais.

Os conhecimentos lingüísticos englobam tanto os conhecimentos do sistema de escrita, permitindo a decodificação, quanto os conhecimentos sintático-semânticos discutidos nos estudos apresentados anteriormente. Tais conhecimentos são utilizados tanto via atividade lingüística, automática, como inferência sobre o uso de pronomes e outras pistas referenciais, quanto por meio de atividades metalingüísticas, que implicam um controle consciente sobre a própria língua. As atividades metalingüísticas durante a leitura ocorrem, primordialmente, quando o texto apresenta alguma dificuldade para o leitor.

As crianças, principalmente as das escolas públicas, ao ingressarem na escola, são detentoras da gramática de uso, que é eficiente para interações verbais

de instância privada. No entanto, na atividade de leitura, elas precisam utilizar conhecimentos lingüísticos próprios da escrita e, na maior parte das vezes, de textos com linguagem formal. É necessário, por exemplo, processar orações com apostos, orações adjetivas, onde a unidade linear é interrompida. Nesses casos, o leitor inexperiente precisa, com frequência, realizar uma análise sintática para reconstituir o significado. Outra característica lingüística que frequentemente exige reflexão metalinguística é a recuperação de elementos elípticos ou do referente de um pronome que está mais distante. Essas características textuais e outras que implicam a necessidade de uso mais consciente das pistas sintático-semânticas são abordadas por Kleiman (1992), ao propor que se busque desenvolver estratégias metacognitivas para reconstituição do significado.

Os conhecimentos textuais implicam desde a familiaridade com os diversos portadores de textos, que auxiliam as antecipações de estrutura e tema, até o reconhecimento dos aspectos formais de apresentação de cada tipo de texto, da superestrutura, gênero com que se depara. É importante, por exemplo, que o leitor saiba prever quando encontrar um texto ficcional e um texto não ficcional; é preciso saber os códigos restritos de alguns tipos de textos, como o significado dos vários tipos de balões encontrados nas histórias em quadrinhos, entre outros conhecimentos que auxiliam a leitura.

A interação desses vários níveis de conhecimento que são ativados durante a leitura, são, porém, ativados em função das características da situação de interação. Ou seja, da interação autor-leitor mediada pelo texto. Interação que, por outro lado, insere-se nas determinações histórico-sociais. Desse modo, toma-se imprescindível ao professor ser interlocutor do aluno, considerando o que diz respeito à leitura na escola, a interação autor-leitor, mediada pelo texto, e inserida numa situação de interação específica que é o contexto escolar. Assim, os objetivos didáticos de possibilitar o desenvolvimento das estratégias de leitura de que se falou até o momento são inseridos como um componente da interação.

Terzi (1995) aponta, também, a necessidade de desenvolver nas crianças estratégias de lidar com o texto escrito. A autora realizou um estudo com três crianças de segunda série, de uma escola pública estadual, durante nove meses. Entrevistas com pessoas da comunidade e com os pais das crianças levaram a

autora a concluir que em casa as crianças tinham raríssimos contatos com a escrita e que uma delas nem sabia se os pais eram alfabetizados.

O estudo constou de encontros da pesquisadora com as crianças. Nesses encontros ela utilizava livros, jornais, revistas e textos escritos para brincadeiras, e realizava com eles leitura silenciosa e oral de partes dos textos, quando a atividade assim o requeria. Além disso, fazia perguntas didáticas, que serviam de suporte para o pensamento das crianças ou para a explicitação de estratégias e pistas textuais. O relato do estudo mostra que os primeiros encontros refletiam as representações sobre leitura construídas na escola, onde a interação seguia o padrão escolar.

As respostas das crianças demonstravam que elas tinham noção das expectativas de respostas que delas eram esperadas e respondiam a elas. Isso foi detectado nas estratégias de copiar do texto as respostas às perguntas através da localização de palavras da questão, sem que precisassem entender o texto nem a pergunta. Quando a mesma pergunta era feita sem citar palavras do texto, as crianças não sabiam responder.

A hipótese de que as crianças sabiam o tipo de pergunta feita pela professora foi explicitada por uma das crianças que, ao ser solicitada a fazer perguntas e explicar como as fez, respondeu: "Que nem a tia faz na lousa, na escola. Ela tira do meio. Ela tira uma parte. Daí ela coloca o 'responda' pra gente responder o resto".

Essa falta de compromisso com o significado era observada também durante a leitura oralizada, onde as crianças pulavam linhas e não percebiam, nem estranhavam quando cometiam erros de decodificação, transformando palavras em não-palavras. Esse tipo de erro foi constante também no estudo feito por Leal (1993) sobre o uso do contexto na aquisição da leitura.

Essas estratégias escolares foram desaparecendo à medida que Terzi começou a conversar sobre os textos, usando a linguagem do cotidiano, mostrando que estes constituíam unidades de significado. Nesse momento, as crianças passaram a refletir sobre o texto, voltando a ele para rever informações e reconstituir significados. Nessa ocasião, iniciaram um processo de busca de reconstrução da coerência textual, tanto no nível local quanto global. As estratégias descendentes

e ascendentes começaram a ser conjugadas. Em alguns momentos, as estratégias descendentes auxiliavam a não aceitação dos erros citados acima, que produziam não-palavras e que, em outros momentos, provocavam erros substituindo as palavras por outras palavras, mas que não cabiam no sentido do texto. Aos poucos, começaram a perceber a necessidade de coordenar o uso dessas pistas sintático-semânticas e pragmáticas e o uso das pistas grafofônicas. E também, aos poucos, que as crianças começam a usar outras pistas, tais como o formato do texto, o portador, as figuras.

No terceiro momento relatado pela autora, as crianças começaram a perceber o texto como mediador da relação com o autor, e iniciaram o desenvolvimento das estratégias de atribuição de intenções ao autor e da busca de pistas para uma leitura autorizada pelo autor.

Ao fim do estudo, a autora aponta dificuldades ainda presentes nas estratégias das crianças e uma dependência do adulto para utilização de certas estratégias recém-descobertas, mas mostra como o tipo de interação pode conduzir ao desenvolvimento de estratégias muito mais eficazes e conscientes de interpretação textual.

Considerações finais

Neste artigo, foi discutida a importância da mediação das interações sociais e da prática pedagógica sobre as estratégias de leitura e escrita. Na primeira parte do trabalho, foram apresentadas reflexões acerca do desenvolvimento da criança em produção de textos. Na segunda parte, discutiu-se o papel das interações sociais e a contextualização do ensino no desenvolvimento de estratégias de leitura.

Concluiu-se que os contatos significativos com a língua escrita exercem influência no desenvolvimento das habilidades metacognitivas como um todo, e estas habilidades exercem influência sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita em interação com a qualidade ou o tipo de experiências a que o aprendiz é submetido no processo de ensino-aprendizagem.

Observou-se, a partir da análise da literatura nestas áreas, que as interações sociais e, mais especificamente, a prática pedagógica, desempenham um papel muito importante no desenvolvimento e no uso de diferentes estratégias cognitivas e metacognitivas na leitura e na escrita. Isto é, o tipo de prática pedagógica afeta os tipos, a ênfase e a valorização de diversas estratégias de leitura e produção de textos.

É necessário, portanto, que a escola assuma seu papel de mediadora na interlocução entre autor, texto e leitor, tanto em atividades de produção quanto de leitura de textos. É preciso contextualizar o ensino, de maneira que a criança não apenas identifique os usos e as funções que a escrita tem na sociedade, mas também desenvolva estratégias eficientes de interagir com o texto e através dele. Para tal, ela precisa perceber a linguagem como espaço de interação social, antecipando e buscando representar de forma mais adequada possível o(s) autor(es) ou leitor(es) com o(s) qual (is) interage mediante o texto escrito.

É preciso, também, desenvolver estratégias de planejamento e avaliação do texto, visualizando a situação de interação em que está inserido. A escola deve ser um espaço onde a criança entre em contato com a escrita não apenas como um conteúdo curricular, mas também como uma forma de constituição da subjetividade e da historicidade humanas.

Referências bibliográficas

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, Mary Aizawa. *A concepção de escrita pela criança*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1992. 206p. p. 135-142.

BARBOSA, M.R. *Semântica e sintaxe: relações com leitura e escrita*. Teresina, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí.

- BORBA, V.M.R. Professor de língua portuguesa: de onde vem, para onde vai? *Tópicos Educacionais*, Recife, v.12, n.112, p.53-59, 1994.
- BRANDÃO, A.C.P.A., SPINILLO, Alina Galvão. Produção e compreensão de histórias em crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA (SBPC), 45, 1993. *Anais...* Recife: SBPC, 1993. p.904.
- BRICE HEATH, Shirley. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, 1993.421p.
- BRUNER, Jerome Seymour, OLVER, Rose R., GREENFIELD, Patricia M. *Studies in cognitive growth*. New York: Wiley and Sons, 1966.
- CAFIERO, D. A produção da informatividade na escrita. *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*, Maceió, n.19, p. 153-162, 1996.
- CARDONA, G.R. Il sapere dello scriba. In: ROSSI, P. (Ed.). *La memoria del sapere forme de conservazione e strutture organizzative dall'antichità ad oggi*. Bari: Laterza-Seat, 1988.
- COHEN, A. Oral reading errors of first grade children taught by a code emphasis approach. *Reading Research Quarterly*, Newark, Del., v. 10, n.4,p.616-650, 1975.
- COSTALONGA. Praxis: uma revolução permanente no espaço da sala de aula. *Amae Educando*, Belo Horizonte, n.254, p.23-28, 1995.
- FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1991. 144p. (Educação contemporânea).

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

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____ (Ed.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1985.

GÓES, Maria Cecília Rafael de, SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre produção de textos. In: ALENCAR, Eunice Maria Lima Sobrinho de (Ed.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992. 217p. p.51-70.

GOODMAN, Keneth. Miscue analyses: theory and reality in reading. In: GOLLASCH, Frederick V. (Ed.). *Language and literacy: the selected writings of Kenneth S. Goodman*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982. v.1.

_____. Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, Rochester, NY, may, p. 126-137, 1967.

GOODY, Jack, WATT, I. The consequences of literacy. In: GOODY, Jack (Ed.). *Literacy in traditional societies*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, 1968. 347p.

GOUGH, P.B. One second of reading. In: KAVANAGH, Jack F., MATINGLY, Ignatius G. (Eds.). *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mass.: MIT, 1972. 398p.

GREGORY, Michael, CARROLL, Susanne. *Language and situation language varieties and their social context*. London: J. Spencer, Routledge and Kegan, 1978. 113p. (Language and Society Series).

- GUMPERZ, J., GUMPERZ, John J. From oral to write structure: the transition to literacy. In: WHITEMAN, M.F. (Ed.). *Variation in writing: functional and linguistic-cultural differences*. Hillsdale: Erlbaum, 1982.
- HALLIDAY, M.A.K. Three aspects of children's language development: learning language, learning through language, learning about language. In: GOODMAN, Y., HAUSSLER, M., STRICKLAND, D. (Ed.). *Oral and written language development research: impact on the school*. Urbana, 111.: National Council Teachers of English, 1982. p. 12-38.
- HAVELOCK, Eric Alfred. *Preface to Plato*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1963. 328p.
- KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 5.ed. Sao Paulo: Ática, 1995. 144p.
- KATO, Mary Aizawa, SCAVAZZA, Beatriz. A produção de estruturas coordenadas reduzidas por crianças na linguagem oral e escrita. In: KATO, Mary Aizawa (Ed.). *A concepção de escrita pela criança*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1992. p. 143-164.
- KAVANAGH, James F., MATINGLY, Ignatius G. (Org.). *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mass.: MIT, 1972. 398p.
- KLEIMAN, Angela Bustos. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989. 82p.
- _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, Unicamp, 1992.
- LEAL, Telma Ferraz. *Uso do contexto na aquisição da leitura*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, 1993.

LEAL, Telma Ferraz, ROAZZI, Antonio. *Uso de pistas contextuais no processo de decodificação: o papel da prática pedagógica no desenvolvimento de estratégias de leitura*. Submetido à Psicologia: reflexão e crítica. Porto Alegre, (sic.)

_____. *Ler e não compreender: Por quê? Efeitos da consciência sintático-semântica sobre compreensão de leitura*. Teresina: APECH, 1996.

LEAL, Telma Ferraz et ai. *Produção e correção de textos por professoras das séries iniciais*. Projeto de Pesquisa, em andamento.

LEITE, Sergio Antonio Silva, SOUZA, Claudia Bernardino de. A alfabetização nos cursos de habilitação para o Magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.94, p. 15-24, ago. 1995.

LEMO, Cláudia T.G. Algumas estratégias. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.23,p.61-71, 1977.

PETRUCCI, A. Per la storia dell'alfabetismo e della cultura scritta: metodi, materiali, quesiti. *Quaderni Storici*, Bologna, n.38, p.451-465,1978.

REGO, Lucia Maria Lins Browne. A escrita de estórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um Registro Lingüístico. *Delta*, Sao Paulo, V.2, n.2, p.165-180, 1986.

_____. *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. Sao Paulo: FTD, 1988. 78p. (Por onde começar?).

_____. *The role of early linguistic awareness in children's reading and spelling*. Tese (Doutorado) - University of Oxford, 1991.

- REGO, Lucia Maria Lins Browne, BRYANT, P.E. The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, Lisboa, n.3, p.235-246, 1993.
- RESNICK, L.B. *Literacy in and out of school*. Pittsburg, LRDC, University of Pittsburg Press, 1989.
- ROAZZI, A., LEAL, Telma Ferraz, CARVALHO, M.R. *A questão do método no ensino da leitura e da escrita*. Teresina: APECH, 1996.
- SALIK FIAD, R., CARBONARI, M.C. Teoria e prática do ensino de língua materna. *CEDES*, São Paulo, n.14, p.34-41, 1987.
- SCRIBNER, Sylvia, COLE, Michael. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981. 335p.
- SIMONE, R. Scrivere, leggere e capire. *Quaderni Storici*, Ancona, IT., n.38, p.666-682, 1978.
- SMITH, Frank. Decoding: the great fallacy. In: _____ (Ed.) *Psycholinguistic and reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.
- _____, *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.366p.
- TERZI, Sylvia B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas: Pontes, Unicamp, 1995.
- TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática do 1º e 2º graus*. Sao Paulo: Cortez, 1996.

TUNMER, William E. The role of language related factors in reading disability. In: SHANKWEILER, D., LEBERMAN, I. (Ed.). *Phonology and reading disability: solving the reading puzzle*. Ann Arbor: University of Michigan, 1989.

TUNMER, William E., HERRIMAN, M., NESDALE, A.R. Metalinguistic awareness abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, Newark, Del., v.23, n.2, p.134-158, 1988.

TUNMER, William E., NESDALE, A.R., WRIGHT, A.D. Syntax awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, Londres, n.5, p.25-34, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semynovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3.ed. Sao Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 135p.

_____. The problem of cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*, Washington, DC, v.36, p.414-434, 1929.

VYGOTSKY, Lev Semynovich, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alexis N. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: ícone, 1988. 228p.

WEISZ, Telma. *Por trás das letras*. São Paulo: FDE, 1992. 41p.

YUILL, N., OAKHILL, J.M Effects of inference awareness training on poor reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, Chichester, NY, v.2, p.33-45, 1988.

Recebido em 10 de junho de 1997.

Antonio Roazzi, doutor em Psicologia pela University of Oxford, England, é professor do mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Telma Ferraz Leal, mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino dessa universidade.

This article aims to discuss the importance of mediation of social interactions and pedagogical practices about reading and writing strategies. Firstly, it presents some reflections about children's development on the acquisition alphabetic system and text production capacity. Secondly, the role of social interactions and teaching contextualization in the development of reading strategies is discussed. On the basis of the literature on this topic, it is concluded that social interactions and, more specifically, pedagogical practices influence the development and the use of different cognitive and metacognitive strategies in reading and writing acquisition.

Ce texte cherche à discuter l'importance de la médiation des interactions sociales et de la pratique pédagogique sur les stratégies de lecture et d'écriture. Dans la première partie du travail seront présentées des réflexions au sujet du rôle de la pratique pédagogique dans le développement de la production de textes. Dans la deuxième partie, le rôle des interactions sociales et de la contextualisation de l'enseignement dans le développement des stratégies de lecture est discuté. De telles réflexions sont réalisées à partir d'analyses d'études de divers auteurs, d'où l'on conclut que les interactions sociales et, plus spécifiquement, la pratique pédagogique, influencent le développement et l'utilisation de différentes stratégies cognitives et metacognitives dans la lecture et l'écriture.

El texto discute la importancia de la mediación de las interacciones sociales y de la práctica educativa para las estrategias de lectura y de escritura. En el primer apartado del trabajo se presentan reflexiones sobre el papel de la práctica educativa en el desarrollo de la producción de textos. En el siguiente, se discute el papel de las interacciones sociales y de la contextualización de la enseñanza en el desarrollo de las estrategias de lectura. Dichos planteamientos son formulados a base de análisis de estudios de varios autores, a partir de lo que se concluye que las interacciones sociales y, más específicamente, la práctica educativa, influyen sobre el desarrollo y el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en la lectura y en la escritura.

Resenhas Críticas

MOSCOVICI, Serge. *A máquina de fazer deuses*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

Moscovici (1990) desenvolve sua análise focalizando, sobretudo, a associação entre as causas psíquicas e sociais dos fenômenos, procurando superar a limitação do seu entendimento a fatores sociais e econômicos.

A pergunta subliminar de toda procura de conhecimento é, para o homem, sua origem, seu ser, sua finalidade.

As respostas a essas indagações e a conseqüente aproximação dos fatos da realidade fazem com que o pesquisador assuma duas faces: a da raposa, que observa com sagacidade, e a do ouriço, que instiga e incomoda.

No movimento do estado individual ao coletivo integram-se, interagem e alternam-se os modos, as visões e as vivências. Passa a existir, portanto, um "modo coletivo" de ser.

Esses argumentos, em favor da Psicossociologia, destacam-se no segmento "Introdução - Problema". A essa introdução segue-se o Capítulo

I, com o título: "A máquina de fazer deuses". E Moscovici (1990) então afirma: "esta máquina é a sociedade. Esta máquina move-se pelo poder de interinfluência, pelos contratos que se estabelecem, pelas trocas, negociações, sem esquecer a alta, tangível e forte coação que existe à medida que o indivíduo resiste a posições ou imposições do grupo.

O que caracteriza, em verdade, a coação é o "dever". O principal é que as relações entre os homens sejam definidas pelo sentido que eles dão às fórmulas "você deve" e "eu devo" e pelos objetos aos quais se aplicam. Essas "fórmulas" é que expressam na sociedade uma "criação moral" (p.37).

Entretanto, a "força coercitiva" posta em prática sobre nós é permitida e, portanto, tem origem em nós mesmos. No bojo dessa "condição" interior, inclui-se, também, a questão do sagrado (da religião) e do profano,

discutida fundamentalmente por Durkheim.

A partir dessas questões refletidas por Durkheim, Moscovici (1990) chega aos ritos que "encarnam as representações comuns que povoam a consciência e que a educação induz" (p.55). O rito, na verdade, une o grupo numa visão, opção e "causa" comuns. O "rito" - seus eventos e condutas - consolida a identidade grupai. Assim, a função do rito não se limita à sua prática, mas significa algo maior: uma fonte de energia, mobilização, união do grupo.

Desse modo, os ritos expressam também as representações, ao mesmo tempo que as fortalecem. O que se quer dizer é que se os indivíduos separados se fragilizam, perdem a confiança nas suas crenças e nos signos que as *representam*; quando reunidos, eles voltam a encontrar sua força original.

com essas idéias (aprofundadas, discutidas e detalhadas no Capítulo I), chega-se ao Capítulo II, "Crimes e Castigos".

Os "julgamentos" seguidos de sanções e punições são tratados

por Moscovici (1990) com base em Durkheim, como símbolos de relações sociais em que se perde o sentido da coletividade, se desgastam os laços humanos e se provoca a astenia dos sujeitos. O Estado e a tradição imprimem normas que determinam condutas.

Continuando as análises sociológicas, com base em Durkheim, encontra-se a alternativa (humana) de solidariedade, para a qual se apontam dois fatores: "a consciência coletiva, que compreende os sentimentos e as crenças compartilhadas por uma comunidade" (p.81), e a "divisão do trabalho" (p.82).

Quanto à consciência coletiva, a alternativa da solidariedade humana tem como consequência a aproximação e a união de valores, bem como a superação de barreiras que afastam os indivíduos.

Quanto à divisão do trabalho, a solidariedade implica complementação de tarefas que se fazem mutuamente necessárias, levando os indivíduos a adquirirem habilidades ao mesmo tempo diversas e conjugadas. Portanto, essa é, também, um elemento de aproximação.

Nesse processo, é fundamental observar que tanto existe uma consciência coletiva que reúne, conjuga crenças e representações, visões e conceitos semelhantes que geram consentimento, por força de tradição ou confiança, como há, também, uma consciência individual, com idéias, princípios, percepções próprias de cada sujeito, experiências pessoais (singulares), conforme maneiras de senti-las, vivenciá-las, e uma determinada lógica de raciocínio.

No Capítulo III, "uma ciência difícil de dominar", volta-se às questões da Psicologia e da Sociologia. Questiona-se, então, a oposição durkheimiana entre o social, o global, o determinante, e o psicológico, o individual, o determinado. Entretanto, é no reconhecimento de uma representação coletiva que Durkheim dá indícios de superar esta polarização. Por isso, Moscovici (1990) destaca em Durkheim a afirmativa de que "Não vemos nenhum inconveniente em dizer da Sociologia que ela é uma Psicologia, se tivermos o cuidado de acrescentar que a Psicologia Social tem suas leis próprias que não são as de uma Psicologia Individual" (Durkheim, apud Moscovici, 1990, p. 115).

A questão da sociedade "instituída e instituinte" é, então, examinada no Capítulo IV, "Os big-bangs sociais". Inicia-se este exame constatando-se que um significativo tema de todas as sociedades é o que se refere às idéias; por isso, novas crenças e conceitos tendem a oferecer resistência.

A palavra "idéia" assume conotações várias, como "mito", "visão de mundo", "informação" ou "representação social".

As novas idéias (implicando novos conceitos ou representações) são ameaçadoras, porque mostram uma nova realidade.

A influência de um sujeito sobre outrem ou sobre grupos tem, entre outros fatores, a representação e a crença na "força" expressa por suas idéias e na sua comunicação. Esse tipo de "força" - reconhecida e exercida historicamente - pode ser, também, efeito de um carisma, através do qual se obtêm a confiança e novas crenças.

Seja ou não por força do carisma, os conceitos se consolidam pela atitude ou julgamento de valor, pertinentes à realidade existente ou

desejada. Nesse sentido, tradição (representações "antigas") e renovação confrontam-se, sempre, num relacionamento de tensão.

A sociedade, portanto, tem valores, visões e representações instituídas, mas, por um processo dinâmico, os sujeitos, suas influências e os novos fatos da realidade que se lhe impõem fazem com que esta sociedade seja e esteja, na seqüência do movimento do tempo e da história, *instituinte*, o que significa dizer, em processo de (re)construção.

Esse mesmo processo de refluir e influir aplica-se no Capítulo V, "O gênio do capitalismo".

Remontando a Weber, Moscovici fala do protestantismo e sua ética (organização, seriedade, trabalho, riqueza) como formadores das idéias que deram origem ao capitalismo moderno. Sucesso econômico, religião e política passam, desse modo, a se conjugar.

Referindo-se a Marx, Moscovici assinala, então, o momento em que a "utopia" protestante terminou, e o problema de desigualdade capitalista teve início; este momento é o da acumulação minoritária de capital.

No Capítulo VI, "O *manna* e os *numina*", a sociedade revolucionária e as sociedades normais são consideradas.

Associando, com base em Kuhn, a "sociedade normal" à "ciência normal" (p.197), Moscovici (1990) faz a equiparação entre ambas através do processo de pesquisa, em que se dá a confirmação de princípios teóricos aceitos e de resultados obtidos por soluções lógicas e precisão rigorosa.

Na "ciência revolucionária" - como na "sociedade revolucionária" (p.197) - procuram-se novas idéias, concepções e paradigmas que "revolucionem" e superem o estabelecido.

Na sociedade normal, é possível manter a legitimidade do poder pelo interdito da crítica. Assim como a norma a que se "obedece", também o "carisma", como sedução, é uma forma de exercício de poder.

Em Weber, Moscovici (1990) destaca a força militar e política do exército, bem como o interesse econômico entre os elementos que explicam as razões pelas quais os homens "obedecem".

No contexto da "sociedade revolucionária", de renovação, existe espaço para o conflito sociocognitivo, a troca de argumentações, o dissenso e também o consenso, em decorrência da adesão *consciente a* perspectivas comuns.

Da sociedade e da Sociologia, Moscovici (1990) trata no Capítulo VII, "Ciência das formas".

O questionamento ao recorte dos fatos da realidade, desarticulando os fatores econômicos dos fatores políticos, históricos, psicológicos e sociais, entre outros, é enfatizado neste segmento do estudo.

com apoio em Simmel, reconhece-se a Sociologia como a ciência na qual se enfatizam os elos entre os vários componentes do real, numa visão holística em que o individual e o coletivo se explicam num contexto amplo, multifacetado. O fenômeno psicossociológico é, então, aceito, entendendo-se que o subjetivo *está* e se *transforma*, nas relações e funções dos grupos.

Moscovici (1990), em seguida, faz referência a uma "sociologia molecular" em que as "redes e

representações" (p.249) expressam uma ordem simbólica influente na vida psíquica e social. Referindo-se, mais uma vez, a Simmel, afirma que a quantidade e a variedade dessas "redes" e contextos sociais a que um indivíduo pertence lhe dão as referências de padrões culturais. Nessas "redes" constroem-se e movimentam-se as representações sociais, cujos conceitos e imagens selecionam motivações, expectativas e sentimentos, mantendo o que se troca e partilha nos grupos; constitui-se, assim, uma visão comum de realidade.

Dessa rede de sentidos faz parte o Capítulo VIII, "O dinheiro como paixão e representação". como tal, e por isso, é que o número de bancos é maior que o de livrarias e museus; por isso, instala-se a corrupção, exacerbam-se a pobreza e a concentração minoritária de riqueza, da qual se apoderam os "deuses", cujo prestígio se exerce à medida de sua conta bancária. O dinheiro representa na e para a sociedade atual o fascínio, o prazer, a potência, a cobiça. "Em outras palavras, se o dinheiro já representa há muito tempo um papel na troca, na produ-

ção e na dominação, ele jamais foi tão determinante quanto hoje" (Moscovici, 1990, p.265).

E conclui-se, então, no Capítulo IX, com "A sociedade desaparecida", que a materialidade é medida de poder, assim como a quantidade de dinheiro é medida de sua "qualidade".

uma pergunta crucial impõe-se: "mas, afinal, para onde foi a sociedade?" (p.329). Essa pergunta provoca uma constatação de que o social se submeteu ao material. como "Últimas observações", entende-se que a Psicossociologia (e não só a Economia e a Sociologia) tem, sem dúvida, entre seus princi-

pais objetos, os problemas concretos do homem, a compreensão (a aproximação) da realidade, das vivências e angústias do cotidiano, enfim, as representações, os sentidos e a concepção de uma sociedade não como "máquina de fazer deuses", mas como "máquina de fazer homens" (p.375). O que se pode deduzir, portanto, deste livro é, sobretudo, a sensibilidade do pensamento do autor, que, na sua proposta de reunir o psicológico ao social, expressa, essencialmente, a sua preocupação com os problemas e as motivações humanas da pesquisa.

Mary Rangel
Universidade Federal Fluminense
(UFF)

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JUNIOR, João dos Reis (Org.). *Políticas públicas para a educação superior*. Piracicaba: Unimep, 1997. 281p.

A rearticulação do capitalismo, em curso desde o final dos anos 80, vem provocando profundas transformações nas esferas política, econômica e social, no cenário mundial, a partir da consolidação de grandes blocos econômicos, inicialmente constituídos pelas grandes potências da Europa, Ásia e EUA e, mais recentemente, por países da América Latina, mediante o Mercosul. O enquadramento desses países na "nova ordem mundial" implica, entre outras mudanças, a redefinição do papel do Estado, por meio da privatização das estruturas estatais de produção e dos serviços de interesse social, dentre eles, a educação.

Estudiosos, em todo o mundo, vêm se dedicando a analisar essas mudanças. Nessa perspectiva foi realizado na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), em setembro de 1996, o Seminário Internacional sobre Educação Superior e Condição Pós-Moderna, organizado pelo Programa de Pós-Graduação em

Educação dessa universidade, e que contou com a participação de conferencistas da América Latina e da Europa. A obra em questão, organizada pelos coordenadores do seminário, reúne as conferências apresentadas, que visavam aprofundar o debate sobre a realidade atual da educação superior e de suas perspectivas, em face desse novo momento histórico.

A julgar pela publicação, pode-se depreender que o evento cumpriu plenamente seus objetivos: ao longo dos 11 artigos que compõem a obra, seus autores enfocam as alterações de ordem cultural, jurídica, financeira e organizacional que se impõem sobre a educação superior, e que tem, nos países capitalistas, seu papel social e suas funções reorientadas, para responder, em última instância, às necessidades do mercado.

Na abertura da obra, Licínio Carlos Lima, professor da Universidade do Minho, Portugal, analisa

o tema "O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal", designando como paradigma da educação contábil "uma constelação de elementos diversos, tais como a privatização e a desregulação, o mercado educacional e as políticas de livre escolha, a avaliação institucional, o controle da qualidade e a aferição da eficácia nas organizações educativas, entre outros". Ressaltando as tensões que incidem sobre as instituições universitárias portuguesas, "onde se trava uma luta sobretudo protagonizada pelo modelo institucional político-participativo e pelo modelo institucional gerencialista", conclui pela necessidade de revitalizá-las, "através de um processo de repolitização democrática capaz de sublinhar e defender o caráter político da universidade (como arena política e arena cultural)".

Ainda sobre a educação em Portugal, Almerindo Janela Afonso, professor da Universidade do Minho, aborda o tema "Integração europeia e (re)formulação das políticas de ensino superior em Portugal: alguns vetores de uma evolução recente". Situando a universidade portuguesa na perspectiva de seu contexto histórico, examina os impactos

decorrentes da adesão de Portugal à Comunidade Econômica Europeia sobre essa instituição.

"As universidades francesas estão enfrentando, desde os anos 60, uma crise devido ao aumento dos efetivos e à diversificação progressiva de suas finalidades". Assim, Maria Drosila Vasconcelos, professora da Universidade de Lille, França, abre o artigo que trata das "Novas políticas para a universidade francesa e a profissionalização do ensino". Tomando por referência a estrutura do sistema educacional francês ao longo de sua história, a autora analisa duas lógicas que se confrontam: "uma que orienta os estudos de forma pragmática e instrumental, visando obter resultados imediatos no mercado de trabalho. Outra, que se apoia na cultura geral, produzindo conhecimentos, transmitindo o saber e preparando o estudante para ocupar um lugar social e profissional relevante na sociedade". Além de permitir ao leitor conhecer mais sobre o ensino superior na França, o artigo em pauta reveste-se, também, de grande interesse pela aproximação com os debates que ocorrem, nessa

mesma perspectiva, em relação à universidade brasileira.

Inúmeras outras aproximações, dessa natureza, encontrará o leitor a partir do artigo "La Universidad en Chile, 1981-1995", de Juan Carlos Campbell E., professor da Universidade Católica de Valparaíso, Chile, que inaugura o debate sobre a temática em pauta na América Latina. O foco desse artigo são as mudanças ocorridas no ensino superior chileno, a partir das medidas adotadas pelo governo militar, que facilitaram a adoção de políticas de cunho neoliberal, com a proliferação do ensino superior privado, aliado ao descompromisso progressivo do Estado com o ensino superior público.

Rodrigo Arocena e Judith Sutz, professores da Universidade da República, Uruguai, discutem no artigo "¿Puede la universidad impulsar su propia transformación?" as expectativas de novas relações entre universidade, Estado e sociedade, colocadas para a universidade uruguaia, a partir das reformas sociais que se operam com a implantação de políticas neoliberais. Com base nessa análise, discutem as possibilidades de ser a universidade "uno de los actores relevantes de su propia

transformación y de la emergencia de un verdadero sistema de educación superior en el Uruguai".

As transformações do sistema universitário argentino, no contexto da abertura da economia naquele país, são examinadas em dois artigos. No primeiro, "La universidad argentina y los desafíos del cambio: el caso de los posgrados", Carlos Pedro Krotsch, professor da Universidade Nacional de La Plata, Argentina, focaliza especialmente o impacto da política nacional de pós-graduação, presente na atual conjuntura. O processo de discussão que vem se dando na Argentina, acerca do projeto de Lei da Educação Superior, apresentado pelo governo e questionado pelas entidades estudantis e de docentes, que contrapõem projeto alternativo, é tratado no artigo "A universidade argentina hoje: notas para uma discussão", de Afrânio Mendes Caiani e Gustavo Luis Gutierrez, professores da Universidade de São Paulo e da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), respectivamente.

A internacionalização dos sistemas educacionais, particularmente do ensino superior na América Latina com a emergência do Merco-

sul, é objeto de reflexão no artigo "Internacionalização de sistemas universitários: o Mercosul", de Marília Morosini, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a qual argumenta que "este processo, de caráter predominantemente econômico, traz consigo a emergência de novos modelos e políticas públicas para a educação superior, cuja integração ocupa lugar de destaque. Por essa via, são objetivadas a competitividade internacional, através do fortalecimento dos Estados-partes, e a minimização das diferenças histórico-sociais presentes nas regiões".

As tendências e propostas de reformas para o ensino superior brasileiro são tratadas por Newton Lima Neto, professor e ex-reitor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no artigo "Políticas para o ensino superior: a reforma do Estado e a autonomia administrativa e financeira das universidades federais", que evidencia as relações entre a proposta da emenda constitucional que altera o conceito de autonomia da universidade brasileira e a reforma administrativa do Estado, em curso. Ainda sobre a situação brasileira, Afrânio Mendes Caiani, Romualdo

Portela de Oliveira e Tamara F. Mantovani de Oliveira apresentam relato de investigação, denominado "Expansão do ensino superior público no Estado de São Paulo: estudo dos efeitos práticos de um dispositivo constitucional (1989-1996)", que enfoca os efeitos do artigo da Constituição Estadual Paulista, "que prescrevia que, pelos menos, um terço das vagas nas Universidades Públicas Estaduais seriam oferecidas no período noturno".

com a resenha de sua exposição, "Síntese: políticas para o ensino superior- os assaltos a uma instituição mal-constituída", Miriam Jorge Warde, professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), encerra a publicação, apresentando conclusões sobre os temas debatidos no evento. Retomando as hipóteses de trabalho debatidas pelos conferencistas, propõe "aspectos a serem destacados para o entendimento das reformas e políticas da educação superior brasileira".

A análise dos diversos sistemas universitários da Europa e da América Latina apresentada nessa obra permite reconhecer identidade entre argumentos, justificativas,

métodos, estratégias e resultados esperados, por parte dos governos que patrocinam essas mudanças. Por isso, constitui-se excelente referencial para o conhecimento e a reflexão acerca das transformações que se operam no sistema universitário, o qual está sendo moldado em consonância com uma política global, orientada pelas exigências e necessidades do mercado, implantada através de medidas exógenas e coordenadas por instâncias burocráticas nacionais e supranacionais. Assim, a obra em questão evidencia, mais uma vez, a importância de referenciar as análises e propostas para a universidade brasileira à dimensão das mudanças que vêm sendo imprimidas a essa instituição nos demais países, cujas políticas se orientam também pelas linhas mestras do ajuste neoliberal, o que aponta, igualmente, para o fato de que, assim como são semelhantes as políticas adotadas pelos governos, semelhantes também devem ser as lutas da sociedade em defesa da universidade pública, gratuita, democrática e voltada aos interesses da população, que se vê, cada vez mais, excluída da possibilidade de acesso aos bens culturais e materiais dessa sociedade.

Sueli Mazzilli

Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)

Comunicações e Informações.

*A Abordagem da Qualidade Total na Educação e as Subjetividades na Crise da Modernidade**

Luiz Artur dos Santos Cestari

José Policarpo Júnior

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Este trabalho é o resultado de atividades de iniciação científica e se insere num projeto mais amplo intitulado "Teorias Educacionais e Subjetividades na Crise da Modernidade", que faz parte de uma hipótese investigativa sobre o momento educacional brasileiro, a partir de três paradigmas: o moderno (imaginário moderno instituído), o pós-moderno (em processo de constituição, representando a face em crise da modernidade) e o holístico (admite-se que este não se encontra instituído, mas busca se estabelecer).

Considerando *subjetividades* as formas pelas quais os indivíduos reagem (representam para si) às significações imaginárias instituídas, entendemos que as teorias educacionais são um tipo de saber que manifesta quanto àquelas, direta ou indiretamente, um caráter projetivo, isto é, em toda teoria educacional são eleitos ou desejados determinados padrões de subjetividades.

Tal como nos tem mostrado a história da humanidade, a educação é um saber que vem encontrar uma elaboração mais completa durante a *modernidade*, ou seja, é neste mo-

Trabalho apresentado na 49ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada em Belo Horizonte-MG, no período de 13 a 18 de julho de 1997.

mento - mais precisamente, no século XVIII - que a educação ocupa o primeiro plano nas preocupações dos reis, pensadores e políticos, aparecendo idéias mescladas de séculos anteriores, tais como o sensualismo, o idealismo, o empirismo e o racionalismo, que deram origem ao momento que filosoficamente veio a se constituir como o Século das Luzes, da Ilustração, da *Aufklärung*.

É neste momento de efervescência intelectual que serão edificados os projetos de subjetividades das correntes derivadas da Ilustração, como o Liberalismo e o Socialismo, mediante os conceitos que lhes serviam de base, tal como descritos por Rouanet (1993): o universalismo, o individualismo e a autonomia. Quanto ao primeiro, estava longe de ser uma abstração retórica a idéia de que todos os homens eram iguais, independentemente de fronteiras ou culturas; quanto ao segundo, nas sociedades modernas, o homem liberta-se dos vínculos naturais e pode situar-se na posição de formular juízos éticos e políticos a partir de princípios universais; quanto ao último, o objetivo básico era libertar

a razão do preconceito, isto é, da opinião sem julgamento, sendo a educação a única forma de imunizar o espírito humano contra as investidas do obscurantismo, para que o homem pudesse ter liberdade de ação no espaço público, e possibilitar uma ordem social em que todos pudessem satisfazer suas necessidades.

Visto que as promessas do projeto moderno, às quais acabamos de nos referir (e que vão desde as propostas liberais em defesa de um capitalismo e de uma cidadania que conduzem cada vez mais à marginalização social até as propostas marxistas de um movimento proletário que foi conduzido ao esfacelamento) perderam força e crédito, ou seja, o alicerce que sustentava esse projeto se tornou alvo de questionamentos, tal falta de crédito vem caracterizar, precisamente, a crise moderna.

Santos (1996) evidencia que as promessas do modelo civilizatório moderno não poderão mais ser realizadas enquanto modernidade e sim enquanto pós-modernidade, isto é, o vigor teórico busca, em suas elaborações, a reconstrução de uma nova teoria da emancipação (revendo

conceitos de cidadania e de sujeito, por exemplo), a partir dessa falta de crédito nas pretensões modernas, pois essa mudança paradigmática não acontece como se existisse a separação total de um paradigma do outro, não sendo possível, deste modo, desprezar incondicionalmente os conceitos que serviram de base à modernidade. como afirma Giroux (1993):

"Não creio que o pós-modernismo represente uma separação ou uma ruptura drástica em relação à modernidade. Em vez disso, assinala uma mudança em direção a um conjunto de condições sociais, as quais estão reconstituindo o mapa social, cultural e geográfico do mundo e produzindo, ao mesmo tempo, novas formas de crítica cultural."

Assim, como o saber educacional está envolvido por princípios e valores, neste caso, modernos, esse estado de crise começa a fazer parte das principais reflexões de teóricos da educação, sendo possível a descrição do paradigma citado.

A partir desta configuração da problemática, pretendemos identificar, mediante a leitura e a interpretação de algumas obras da litera-

tura pedagógica e educacional, os representantes da abordagem da Qualidade Total no paradigma moderno e investigar, mediante elaboração teórica, como a modernidade é concebida em seu projeto e avaliada em sua existência real, que papel desempenha no atual contexto e qual deveria desempenhar, segundo os prognósticos elaborados por aquela abordagem, e, ainda, quais os traços centrais das subjetividades projetadas por essa abordagem, ou seja, como a modernidade está sendo por ela concebida.

Num primeiro momento, escolhemos *Cidadania e Competitividade* (1996), de Guiomar Namó de Melo, e *Pedagogia da Qualidade Total* (1994), de Cósete Ramos, porque em tais obras conseguimos perceber uma clara opção pelos elementos teóricos do paradigma moderno.

Melo admite que estamos vivendo uma nova fase do capitalismo, baseada nas mudanças aceleradas do processo produtivo, decorrentes da modernização tecnológica promovida pela revolução da informática e dos meios de comunicação, e na qual há a exigência de um novo

perfil de aluno, que requer como matérias-primas vitais a capacidade de processar e selecionar informações, a criatividade, a iniciativa e o compromisso político, e que se consolida com a disseminação do conhecimento enquanto único elemento capaz de unir modernização e desenvolvimento humano:

"Surgem novos perfis de qualificação de mão-de-obra. Inteligência e conhecimento parecem ser variáveis-chave para a modernização e a produtividade do processo de trabalho, como também a capacidade de solucionar problemas, liderar, tomar decisões e adaptar-se a novas situações. O modelo de adestramento profissional em tarefas ou etapas segmentadas do processo produtivo tende a ser substituído por outro, com grande ênfase na formação básica em ciências, linguagem e matemáticas" (Melo, 1996, p.34).

Diante disto, Melo enfatiza o papel da educação por meio de modelos de gestão construídos em nível local, juntamente com os novos parâmetros de difusão do conhecimento dados pela informática e

pelos meios de comunicação de massa, permitindo incorporar necessidades desiguais e trabalhar sobre elas ao longo do processo de escolarização, de modo a que se atinja a equidade. Portanto, à luz dessas argumentações, a educação brasileira, para conseguir responder a esses desafios, deve incorporar-se às novas exigências, adequando o seu processo de gestão aos novos parâmetros, para que o conhecimento possa atingir todas as camadas sociais. Ramos (1994), adotando um sistema estruturado e específico de administração, a Gestão da Qualidade Total, tenta fazer da escola uma empresa que funcione adequadamente em todos os aspectos, para que possa produzir para seus clientes um produto aceitável às exigências sociais, mediante uma visão funcionalista de conceber a dinâmica social e de focar o caráter organizacional da escola como a forma de melhorar a aprendizagem em sala de aula. Em nenhum momento, a autora admite que a sociedade está passando por alguma transformação, deixando de lado a possibilidade de a sociedade

moderna estar vivendo uma crise estrutural e conceitual e acreditando, assim, nas formas modernas de organização política e social.

Por conseguinte, as obras em pauta enquadram-se em uma dimensão do pensamento educacional moderno que se atem às modificações sociais e econômico-tecnológicas sentidas como elementos de crise, pois seus projetos de subjetividades caracterizam-se por formar em indivíduos a ordem globalizante do processo de instauração mundial, ou seja, preocupam-se em moldar habilidades cognitivas flexíveis, mediante uma formação direcionada para a atuação no mercado de trabalho e o prolongamento de uma razão meramente instrumental.

Apesar de as autoras, enquanto representantes da vertente teórica enfocada, nem falarem, nas obras acima comentadas, em *crise da modernidade*, mas apenas em mudanças globais quanto a questões de tecnologia, organização, padrão de produção etc, identificamos essas mudanças como aspectos de uma crise civilizatória de maior alcance. Se considerarmos que a modernidade está em crise, o que as autoras propõem está aquém daquilo que a

própria modernidade formulou, pois quando falamos em crise moderna nos referimos à crise de um paradigma sociocultural muito mais amplo, que se aplica a uma variedade de transformações que vão da vida cotidiana a áreas do pensamento reflexivo, tais como a estética, a ética e a filosofia, e não apenas à organização da economia, que significa apenas a transição do capitalismo industrial para o capitalismo de consumo, da produção de bens para a produção de informação (Kiziltan, Bain, Cañizares, 1993).

Referências bibliográficas

- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 418p. (Rumos da Cultura Moderna, v.52).
- GIROUX, Henry Andre. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 232p. (Educação: teoria & crítica).

- KIZILTAN, Mustafa V., BAIN, William J., CAÑIZARES M., Anita. Condições pós-modernas: reformando a educação pública. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 232p. (Educação: teoria & crítica).
- MELO, Guimar Namó de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais para terceiro milênio*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1996. 204p.
- PERES, Maria Thereza Miguel. A modernidade na marcha da emancipação: destruindo e construindo mitos. *Revista Impulso*, n.17, 1995.
- RAMOS, Cósete. *Pedagogia da qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.
- ROUANET, Sergio Paulo. *O mal-estar da modernidade: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 422p.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996. 348p.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 232p. (Educação: teoria & crítica).

Índice do Volume 77

Este índice refere-se às matérias do volume 77 (números 185/186 e 187) da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Divide-se em duas partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso: índice de Autores e Índice de Assuntos.

Quanto ao Índice de Autores:

- . arrolados pelo último sobrenome;
- . os livros resenhados têm entrada pelo autor da resenha, com remissiva do autor do livro para o autor da resenha.

Quanto ao Índice de Assuntos:

- . rotação das palavras significativas do título, mesmo quando em língua estrangeira;
- . os termos em negro - extraídos do Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased) - indicam assuntos não constantes do título.

INDICE DE AUTORES

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges
C. de, SILVA, Maria Emilia Lins
e I SPINILLO, Alina Galvão.
"Para que serve ler e escrever?"
o depoimento de alunos e profes-
sores. RBEP, V.77, n. 187, p.477-
496, set./dez. 1996. seção: Estu-
dos. **Escola pública/Linguagem
escrita/Alfabetização/Escola
privada**
- BUENO, Belmira Oliveira,
GARCIA, Tânia Figueiredo.
Êxito escolar: as regras da intera-
ção na sala de aula. RBEP, v.77,
n.186, p.263-281, maio/ago.
1996. seção: Estudos. **Pesquisa
sociocultural/Integração pro-
fessor-aluno**
- CESTARI, Luiz Artur dos Santos,
POLICARPO JÚNIOR, José. A
abordagem da qualidade total na
educação e as subjetividades na
crise da modernidade. RBEP,
v.77, n.187, p.615-620, set./dez.
1996. seção: Comunicações e
informações. **Paradigma educa-
cional/Qualidade da educação**
- CHIROLEU, Adriana R. Rupturas e
continuidades de la política de
educación superior brasileña: la
admisión a las universidades
durante los gobiernos de Sarney
y Collor de Mello. RBEP, v.77,
n.186, p.346-375, maio/ago.
1996. seção: Estudos. **Política
universitária/Ingresso na esco-
la/Critérios de admissão/Ensi-
no Federal/Governo Federal**
- COLANZI, Thelma Elita, FRE-
GONEIS, Jucélia Geni I GAR-
CIA, Alessandro Fabricio, PE-
RIOTTO, Álvaro José, FRE-
GONEIS, Jucélia Geni, MAR-
CATO, Simone Aparecida. uma
metodologia para a introdução da
linguagem Logo na educação do
portador de deficiência auditiva.
RBEP, v.77, n.187, p.546-564,
set./dez. 1996. seção: Estudos.
**Deficientes da audição/Edu-
cação do deficiente/Método
construtivista**
- COSTA, Maria da Piedade Resende
da, LAMORÉA, Maria Lúcia. A
contribuição do método mon-
tessori para o desenvolvimento
cognitivo da criança portadora da

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n.187, p.621-656, set./dez. 1996

Síndrome de Down. RBEP, v.77, n.185, p.90-112, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Educação do deficiente/Psicologia da aprendizagem**

CUNHA, Marcus Vinícius da. A escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. RBEP, v.77, n.186, p.318-345, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Relação escola-família/Educação renovada/Socialização**

FREGONEIS, Jucélia Geni GARCIA, Alessandro Fabricio, PERIOTTO, Álvaro José, FREGONEIS, Jucélia Geni, MARCATO, Simone Aparecida, COLANZI, Thelma Elita. uma metodologia para a introdução da linguagem Logo na educação do portador de deficiência auditiva. RBEP, v.77, n. 187, p.546-564, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Deficientes da audição/Educação do deficiente/Método construtivista**

GARCIA, Alessandro Fabricio, PERIOTTO, Álvaro José, MAR-

CATO, Simone Aparecida, COLANZI, Thelma Elita, FREGONEIS, Jucélia Geni. Urna metodologia para a introdução da linguagem Logo na educação do portador de deficiência auditiva. RBEP, v.77, n.187, p.546-564, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Deficientes da audição/Educação do deficiente/Método construtivista**

GARCIA, Tânia Figueiredo I BUENO, Belmira Oliveira. Êxito escolar: as regras da interação na sala de aula. RBEP, v.77, n.186, p.263-281, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Pesquisa socio-cultural/Integração professor-aluno**

GONDRA, José Gonçalves. Sem Deus nem Rei? o positivismo na escrita da educação brasileira. RBEP, v.77, n.185, p.169-190, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Abordagem histórica/Ensino público**

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos

- índios nos livros didáticos. RBEP, V.77, n.186, p.422-437, maio/ago. 1996. seção: Comunicações e informações. **Avaliação do livro didático/índios do Brasil/Minoria étnica**
- LAMORÉA, Maria Lúcia I COSTA, Maria da Piedade Resende da. A contribuição do método montessori para o desenvolvimento cognitivo da criança portadora da Síndrome de Down. RBEP, v.77, n.185, p.90-112, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Educação do deficiente/Psicologia da aprendizagem**
- LEAL, Maria Cristina, PIMENTEL, Marília de A. L. I PINTO, Diana Couto. O discurso pedagógico da modernidade. RBEP, v.77, n. 185, p. 113-135, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Educadores brasileiros/Sociologia da educação/Avaliação de políticas educacionais**
- LEAL, Telma Ferraz I ROAZZI, Antonio. O papel mediador das interações sociais e da prática pedagógica na aquisição da leitura e da escrita. RBEP, v.77, n. 187, p.565-601, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Desenvolvimento da linguagem**
- LINHARES, Célia Frazão. Sujeitos históricos: seus lugares na escola e na formação de professores. RBEP, v.77, n.185, p.136-168, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Remuneração do professor/Desvalorização da escola/Crise da educação**
- LOBO, Yolanda Lima. Memória e educação: "O Espírito Victorioso" de Cecília Meireles. RBEP, v.77, n.187, p.525-545, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Literatura brasileira/Educação escolanovista**
- MARCATO, Simone Aparecida, COLANZI, Thelma Elita, FREGONEIS, Jucélia Geni I GARCIA, Alessandro Fabricio, PERIOTTO, Álvaro José. uma metodologia para a introdução da linguagem Logo na educação do portador de deficiência auditiva. RBEP, v.77, n.187, p.546-564, set./dez. 1996. seção: Estudos.

Deficientes da audição/Educação do deficiente/Método construtivista

- MAZZILLI, Sueli / Resenha / SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). Políticas públicas para a educação superior. RBEP, v.77, n.187, p.609-613, set./dez. 1996. seção: Resenhas críticas. **Ensino superior/Política universitária**
- MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações dos educadores sociais sobre os "meninos de rua". RBEP, v.77, n.187, p.497-524, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Educação popular/Programas sociais/Representação social**
- MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. O intelectual como dirigente e como educador. RBEP, v.77, n.186, p.304-317, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Classe dirigente/Contribuição social**
- MORAES, Ana Shirley de França. Educação permanente: a saída para o trabalhador na era da qualidade total. RBEP, v.77, n.185, p.33-51, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Educação continuada/Atualização profissional/Marxismo**
- MOSCOVICI, Serge **ver** RANGEL, Mary / Resenha /
- OLIVEIRA, Renato José de. Ciências humanas e educação: impasses para a superação dos paradigmas positivista e relativista. RBEP, v.77, n.185, p.220-238, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Positivismo/Conhecimento científico/Pluralismo**
- PARO, Victor Henrique. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. RBEP, v.77, n.186, p.376-395, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Gestão da escola/Sistema de ensino/Direção da escola**
- PEREIRA, Ruth da Cunha. A questão do currículo no Brasil e em Portugal: alguns comentários. RBEP, v.77, n.186, p.409-421, maio/ago. 1996. seção: Comuni-

cações e informações. **Educação comparada/Avaliação do currículo**

PERIOTTO, Álvaro José, FREGONEIS, Jucélia Geni, MARCATO, Simone Aparecida, COLANZI, Thelma Elita, FREGONEIS, Jucélia Geni I GARCIA, Alessandro Fabricio. uma metodologia para a introdução da linguagem Logo na educação do portador de deficiência auditiva. RBEP, v.77, n. 187, p.546-564, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Deficientes da audição/Educação do deficiente/Método construtivista**

PIMENTEL, Marília de A. L. I PINTO, Diana Couto, LEAL, Maria Cristina. O discurso pedagógico da modernidade. RBEP, v.77, n.185, p.13-135, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Educadores brasileiros/Sociologia da educação/Avaliação de políticas educacionais**

PINTO, Diana Couto, LEAL, Maria Cristina, PIMENTEL, Marília de A. L. O discurso pedagógico da

modernidade. RBEP, v.77, n. 185, p.113-135, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Educadores brasileiros/Sociologia da educação/Avaliação de políticas educacionais**

POLICARPO JÚNIOR, José I CESTARI, Luiz Artur dos Santos. A abordagem da qualidade total na educação e as subjetividades na crise da modernidade. RBEP, v.77, n.187, p.615-620, set./dez. 1996. seção: Comunicações e informações. **Paradigma educacional/Qualidade da educação**

RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho. Educação e trabalho: a contribuição de Marx, Engels e Gramsci à filosofia da educação. RBEP, v.77, n.185, p.7-32, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Classe trabalhadora/Politecnia/Sociedade capitalista/Marxismo**

RAMOS, Silvia Gusmão, RODRIGUES, Eliane. O secundarista e o processo de escolha da profissão. RBEP, v.77, n.185, p.191-219, jan./abr. 1996. seção:

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n.187, p.621-656, set./dez. 1996

Estudos. **Orientação profissional/Escolha profissional**

RANGEL, Mary / Resenha / SPINK, Mary Jane (Org.). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. RBEP, v.77, n.186, p.397-403, maio/ago. 1996. seção: Resenhas críticas. **Teorias sociais/Percepção social**

RANGEL, Mary. / Resenha / MOSCOVICI, Serge. A máquina de fazer deuses. RBEP, v.77, n. 187, p.603-608, set./dez. 1996. seção: Resenhas críticas. **Sociedade capitalista/Abordagem psicossocial**

RANGEL, Mary. A imagem real e a imagem ideal do "bom aluno". RBEP, v.77, n.186, p.282-303, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Representação social/Percepção/Professor**

ROAZZI, Antonio, LEAL, Telma Ferraz. O papel mediador das interações sociais e da prática pedagógica na aquisição da leitura e da escrita. RBEP, v.77, n. 187,

p.565-601, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Desenvolvimento da linguagem/Produção de textos pelo aluno**

RODRIGUES, Eliane I RAMOS, Sílvia Gusmão. O secundarista e o processo de escolha da profissão. RBEP, v.77, n.185, p.191-219, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Orientação profissional/Escolha profissional**

SGUISSARDI, Valdemar (Org.) **ver** VERÍSSIMO, Mara Rubia Alves Marques. / Resenha /

SGUISSARDI, Valdemar **ver** MAZZILLI, Sueli / Resenha /

SILVA JÚNIOR, João dos Reis **ver** MAZZILLI, Sueli / Resenha /

SILVA, Maria Emilia Lins e I SPINILLO, Alina Galvão, ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de. "Para que serve ler e escrever?" o depoimento de alunos e professores. RBEP, v.77, n.187, p.477-496, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Escola pública/Linguagem escrita/Alfabetização/Escola privada**

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n.187, p.621-656, set./dez. 1996

- SPINILLO, Alina Galvão, ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de, SILVA, Maria Emilia Lins e. "Para que serve ler e escrever?" o depoimento de alunos e professores. RBEP, V.77, n.187, p.477-496, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Escola pública/Linguagem escrita/Alfabetização/Escola privada**
- SPINK, Mary Jane (Org.) **ver** RANGEL, Mary / Resenha /
- STEYER, Vivian Edite. A produção textual em situação orientada e a noção de "possível": considerações sobre a validade desta atividade. RBEP, v.77, n.187, p.443-476, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Alfabetização/Métodos de alfabetização/Professor alfabetizador**
- TIRIBA, Lia Vargas. Colectivo obrero, trabajo y educación: escenas madrileñas del trabajo industrial en la Guerra Civil Española. RBEP, v.77, n.185, p.52-89, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Movimento operário/Classe operária/Sociedade industrial/Mudança social/Educação e trabalho**
- VERÍSSIMO, Mara Rubia Alves Marques. / Resenha / SGUISARDI, Valdemar (Org.). Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior. RBEP, v.77, n.186, p.404-408, maio/ago. 1996. seção: Resenhas críticas. **Avaliação institucional/Qualidade do ensino/Coletânea**
- VIDAL, Diana Gonçalves. Ensaio para a construção de uma ciência pedagógica brasileira: o Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). RBEP, v.77, n. 185, p.239-258, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Formação de professores/Formação de profissionais da educação**

ÍNDICE DE ASSUNTOS

(1932-1937). I Ensaios para a construção de uma ciência pedagógica brasileira: o Instituto de Educação do Distrito Federal. RBEP, v.77, n.185,p.239-258, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Formação de professores/Formação de profissionais da educação**

abordagem da qualidade total na educação e as subjetividades na crise da modernidade. I A. RBEP, v.77, n.187, p.615-620, set./dez. 1996. seção: Comunicações e informações. **Paradigma educacional/Qualidade da educação**

Abordagem histórica/Ensino público. GONDRA, José Gonçalves. Sem Deus nem Rei? O positivismo na escrita da educação brasileira. RBEP, v.77, n.185, p. 169-190, jan./abr. 1996. seção: Estudos.

Abordagem psicossocial/Sociedade capitalista. RANGEL, Mary. / Resenha / MOSCOVICI, Serge. A máquina de fazer deuses. RBEP, v.77, n.187, p.603-

608, set./dez. 1996. seção: Resenhas críticas.

Alfabetização/Escola privada I Escola pública/Linguagem escrita/ SPINILLO, Alina Galvão, ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de, SILVA, Maria Emilia Lins e. "Para que serve ler e escrever?" o depoimento de alunos e professores. RBEP, v.77, n.187, p. 477-496, set./dez. 1996. seção: Estudos.

Alfabetização/Métodos de alfabetização/Professor alfabetizador. STEYER, Vivian Edite. A produção textual em situação orientada e a noção de "possível": considerações sobre a validade desta atividade. RBEP, v.77, n.187,p.443-476,set./dez. 1996. seção: Estudos.

alunos e professores. I "Para que serve ler e escrever?" o depoimento de. RBEP, v.77, n.187, p.477-496, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Escola pública/Linguagem escrita/Alfabetização/Escola privada**

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n.187, p.621-656, set./dez. 1996

- aquisição da leitura e da escrita. O papel mediador das interações sociais e da prática pedagógica na. RBEP, v.77, n.187, p.565-601, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Desenvolvimento da linguagem/Produção de textos pelo aluno**
- atividade. I A produção textual em situação orientada e a noção de "possível": considerações sobre a validade desta. RBEP, v.77, n. 187, p.443-476, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Alfabetização/Métodos de alfabetização/Professor alfabetizador**
- Atualização profissional/Marxismo I Educação continuada/** MORAES, Ana Shirley de França. Educação permanente: a saída para o trabalhador na era da qualidade total. RBEP, v.77, n.185, p.33-51, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Educação continuada/Atualização profissional/Marxismo**
- aula. I Êxito escolar: as regras da interação na sala de. RBEP, v.77, n.186, p. 263-281, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Pesquisa sociocultural/Interação professor-aluno**
- Avaliação de políticas educacionais I Educadores brasileiros/Sociologia da educação/PINTO, Diana Couto, LEAL, Maria Cristina, PIMENTEL, Marília de A. L.** O discurso pedagógico da modernidade. RBEP, v.77, n.185, p.1 13-135, jan./abr. 1996. seção: Estudos.
- Avaliação do currículo I Educação comparada/PEREIRA, Ruth da Cunha.** A questão do currículo no Brasil e em Portugal: alguns comentários. RBEP, v.77, n. 186, p.409-421, maio/ago. 1996. seção: Comunicações e informações.
- Avaliação do livro didático/índios do Brasil/Minoria étnica.** GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. RBEP, v.77, n.186, p.422-437, maio/ago. 1996. seção: Comunicações e informações.

- Avaliação institucional/Qualidade do ensino/Coletânea.** VERRÍSIMO, Mara Rubia Alves Marques. / Resenha / SGUISSARDI, Valdemar (Org.)- Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior. RBEP, V.77, n.186, p.404-408, maio/ago. 1996. seção: Resenhas críticas.
- Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior. RBEP, v.77, n.186, p.404-408, maio/ago. 1996. seção: Resenhas críticas. **Avaliação institucional/Qualidade do ensino/Coletânea**
- avanços e limites da prática. I Eleição de diretores de escolas públicas: RBEP, v.77, n.186, p.376-395, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Gestão da escola/Sistema de ensino/Direção da escola**
- "bom aluno". I A imagem real e a imagem ideal do. RBEP, v.77, n.186, p.282-303, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Representação social/Percepção/Professor**
- Brasil e em Portugal: alguns comentários. I A questão do currículo no. RBEP, v.77, n.186, p.409-421, maio/ago. 1996. seção: Comunicações e informações. **Educação comparada/Avaliação do currículo**
- Cecília Meireles. I Memória e educação: "O Espírito Victórico" de. RBEP, v.77, n.187, p.525-545, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Literatura brasileira/Educação escolanovista**
- ciência pedagógica brasileira: o Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). I Ensaios para a construção de uma. RBEP, v.77, n.185, p.239-258, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Formação de professores/Formação de profissionais da educação**
- Ciências humanas e educação: impasses para a superação dos paradigmas positivista e relativista. RBEP, v.77, n. 185, p.220-238, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Positivismo/Conhecimento científico/Pluralismo**

- Classe dirigente/Contribuição social.** MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. O intelectual como dirigente e como educador. RBEP, V.77, n.186, p.304-317, maio/ago. 1996. seção: Estudos.
- Classe operária/Sociedade industrial/Mudança social/Educação e trabalho I Movimento operário/** TIRIBA, Lia Vargas. Colectivo obrero, trabajo y educación: escenas madrileñas del trabajo industrial en la Guerra Civil Española. RBEP, v.77, n.185, p.52-89, jan./abr. 1996. seção: Estudos.
- Classe trabalhadora/Politecnia/Sociedade capitalista/Marxismo.** RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho. Educação e trabalho: a contribuição de Marx, Engels e Gramsci à filosofia da educação. RBEP, v.77, n.185, p.7-32, jan./abr. 1996. seção: Estudos.
- Colectivo obrero, trabajo y educación: escenas madrileñas del trabajo industrial en la Guerra Civil Española. RBEP, v.77, n.185, p.52-89, jan./abr. 1996. seção: Estudos.
- Classe dirigente/Contribuição social.** n.185, p.52-89, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Movimento operário/Classe operária/Sociedade industrial/Mudança social/Educação e trabalho**
- Coletânea I Avaliação institucional/Qualidade do ensino/** VERRÍSSIMO, Mara Rubia Alves Marques. / Resenha / SGUIS-SARDI, Valdemar (Org.). Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior. RBEP, v.77, n.186, p.404-408, maio/ago. 1996. seção: Resenhas críticas.
- Collor de Mello. I Rupturas e continuidades de la política de educación superior brasileña: la admisión a las universidades durante los gobiernos de Sarney y. RBEP, v.77, n. 186, p.346-375, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Política universitária/Ingresso na escola/Critérios de admissão/Ensino Federal/Governo Federal**
- Conhecimento científico/Pluralismo I Positivismo/** OLIVEIRA, Renato José de. Ciências huma-

nas e educação: impasses para a superação dos paradigmas positivista e relativista. RBEP, v.77, n.185,p.220-238,jan./abr. 1996. seção: Estudos.

conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. O. RBEP, v.77, n.186, p.397-403, maio/ago. 1996. seção: Resenhas críticas. **Teorias sociais/Percepção social**

Contribuição social I Classe dirigente/ MENDONÇA, Ana Walska Pollo Campos. O intelectual como dirigente e como educador. RBEP, v.77, n.186, p.304-317, maio/ago. 1996. seção: Estudos.

cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. I O conhecimento no. RBEP, v.77, n.186, p.397-403, maio/ago. 1996. seção: Resenhas críticas. **Teorias sociais/Percepção social**

criança portadora da Síndrome de Down. I A contribuição do método montessori para o desenvol-

vimento cognitivo da. RBEP, v.77, n.185, p.90-112, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Educação do deficiente/Psicologia da aprendizagem**

Crise da educação I Remuneração do professor/Desvalorização da escola/ LINHARES, Célia Fração. Sujeitos históricos: seus lugares na escola e na formação de professores. RBEP, v.77, n.185,p. 136-168, jan./abr. 1996. seção: Estudos.

crise da modernidade. IA abordagem da qualidade total na educação e as subjetividades na. RBEP, v.77, n. 187, p.615-620, set./dez. 1996. seção: Comunicações e informações. **Paradigma educacional/Qualidade da educação**

Crítérios de admissão/Ensino Federal/Governo Federal I Política universitária/Ingresso na escola/ CHIROLEU, Adriana R. Rupturas e continuidades de la política de educación superior brasileña: la admisión a las universidades durante los gobiernos de Sarney y Collor de Mello.

RBEP, V.77, n.186, p.346-375, maio/ago. 1996. seção: Estudos.

currículo no Brasil e em Portugal: alguns comentários. I A questão do. RBEP, v.77, n.186, p.409-421, maio/ago. 1996. seção: Comunicações e informações. **Educação comparada/Avaliação do currículo**

deficiência auditiva. I uma metodologia para a introdução da linguagem Logo na educação do portador de. RBEP, v.77, n. 187, p.546-564, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Deficientes da audição/Educação do deficiente/Método construtivista**

Deficientes da audição/Educação do deficiente/Método construtivista. GARCIA, Alessandro Fabricio, PERIOTTO, Álvaro José, FREGONEIS, Jucélia Geni, MARCATO, Simone Aparecida, COLANZI, Thelma Elita. uma metodologia para a introdução da linguagem Logo na educação do portador de deficiência auditiva. RBEP, v.77, n.187, p.546-564, set./dez. 1996. seção: Estudos.

desenvolvimento cognitivo da criança portadora da Síndrome de Down. I A contribuição do método montessori para o. RBEP, v.77, n.185, p.90-112, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Educação do deficiente/Psicologia da aprendizagem**

Desenvolvimento da linguagem/Produção de textos pelo aluno. ROAZZI, Antonio, LEAL, Telma Ferraz. O papel mediador das interações sociais e da prática pedagógica na aquisição da leitura e da escrita. RBEP, v.77, n. 187, p.565-601, set./dez. 1996. seção: Estudos.

Desvalorização da escola/Crise da educação I Remuneração do professor/ LINHARES, Célia Frazão. Sujeitos históricos: seus lugares na escola e na formação de professores. RBEP, v.77, n.185,p.136-168, jan./abr. 1996. seção: Estudos.

deuses. IA máquina de fazer. RBEP, v.77, n.187, p.603-608, set./dez. 1996. seção: Resenhas críticas. **Abordagem psicossocial/Sociedade capitalista**

- Direção da escola I Gestão da escola/Sistema de ensino/ PA-RO, Victor Henrique. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática.** RBEP, V.77, n.186, p.376-395, maio/ago. 1996. seção: Estudos.
- discurso pedagógico da modernidade. I O. RBEP, v.77, n.185, p.H3-135, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Educadores brasileiros/Sociologia da educação/Avaliação de políticas educacionais**
- diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. I Eleição de. RBEP, v.77, n.186, p.376-395, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Gestão da escola/Sistema de ensino/Direção da escola**
- educação brasileira. I Sem Deus nem Rei? O positivismo na escrita da. RBEP, v.77, n.185, p.169-190, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Abordagem histórica/Ensino público**
- dirigente e como educador. I O intelectual como. RBEP, v.77, n.186, p.304-317, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Classe dirigente/Contribuição social**
- Educação comparada/Avaliação do currículo.** PEREIRA, Ruth da Cunha. A questão do currículo no Brasil e em Portugal: alguns comentários. RBEP, v.77, n. 186, p.409-421, maio/ago. 1996. seção: Comunicações e informações.
- discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. I A escola renovada e a família desqualificada: do. RBEP, v.77, n.186, p.318-345, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Relação escola-família/Educação renovada/Socialização**
- Educação continuada/Atualização profissional/Marxismo.** MORAES, Ana Shirley de França. Educação permanente: a saída para o trabalhador na era da qualidade total. RBEP, v.77, n.185, p.33-51, jan./abr. 1996. seção: Estudos.

Educação do deficiente/Método construtivista I Deficientes da audição/ GARCIA, Alessandro Fabricio, PERIOTTO, Álvaro José, FREGONEIS, Jucélia Geni, MARCATO, Simone Aparecida, COLANZI, Thelma Elita. Urna metodologia para a introdução da linguagem Logo na educação do portador de deficiência auditiva. RBEP, V.77, n.187, p.546-564, set./dez. 1996. seção: Estudos.

Educação do deficiente/Psicologia da aprendizagem. COSTA, Maria da Piedade Resende da, LAMORÉA, Maria Lucia. A contribuição do método montessori para o desenvolvimento cognitivo da criança portadora da Síndrome de Down. RBEP, v.77, n.185, p.90-112, jan./abr. 1996. seção: Estudos

Educação e trabalho I Movimento operário/Classe operária/Sociedade industrial/Mudança social/ TIRIBA, Lia Vargas. Colectivo obrero, trabajo y educación: escenas madrileñas del trabajo industrial en la Guerra Civil Española. RBEP, v.77, n.185,

p.52-89, jan./abr. 1996. seção: Estudos.

Educação e trabalho: a contribuição de Marx, Engels e Gramsci à filosofia da educação. RBEP, v.77, n.185, p.7-32, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Classe trabalhadora/Politecnia/Sociedade capitalista/Marxismo**

Educação escolanovista I Literatura brasileira/ LOBO, Yolanda Lima. Memoria e educação: "O Espírito Victorioso" de Cecília Meireles. RBEP, v.77, n.187, p.525-545, set./dez. 1996. seção: Estudos.

Educação permanente: a saída para o trabalhador na era da qualidade total. RBEP, v.77, n. 185, p.33-51, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Educação continuada/Atualização profissional/Marxismo**

Educação popular/Programas sociais/Representação social. MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações dos educadores sociais sobre os "meninos de rua". RBEP, v.77, n.187, p.497-

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n.187, p.621-656, set./dez. 1996

524, set./dez. 1996. seção: Estudos.

Educação renovada/Socialização I Relação escola-família/CUNHA, Marcus Vinícius da. A escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. RBEP, v.77, n.186, p.318-345, maio/ago. 1996. seção: Estudos.

educação superior. I Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da. RBEP, v.77, n.186, p.404-408, maio/ago. 1996. seção: Resenhas críticas. **Avaliação institucional/Qualidade do ensino/Coletânea**

educação superior. I Políticas públicas para a. RBEP, v.77, n.187, p.609-613, set./dez. 1996. seção: Resenhas críticas. **Ensino superior/Política universitária**

educação: impasses para a superação dos paradigmas positivista e relativista. I Ciências humanas e. RBEP, v.77, n.185, p.220-238, jan./abr. 1996. seção: Estudos.

Positivismo/Conhecimento científico/Pluralismo

educación superior brasileña: la admisión a las universidades durante los gobiernos de Sarney y Collor de Mello. I Rupturas e continuidades de la política de. RBEP, v.77, n.186, p.346-375, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Política universitária/Ingresso na escola/Critérios de admissão/Ensino Federal/Governo Federal**

educación: escenas madrileñas del trabajo industrial en la Guerra Civil Española. I Colectivo obrero, trabajo y. RBEP, v.77, n. 185, p.52-89, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Movimento operário/Classe operária/Sociedade industrial/Mudança social/Educação e trabalho**

educador. I O intelectual como dirigente e como. RBEP, v.77, n.186, p.304-317, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Classe dirigente/Contribuição social**

Educadores brasileiros/Sociologia da educação/Avaliação de políticas educacionais. PINTO, Diana Couto, LEAL, Maria Cristina, PIMENTEL, Marília de A. L. O discurso pedagógico da modernidade. RBEP, v.77, n. 185, p.H3-135, jan./abr. 1996. seção: Estudos.

educadores sociais sobre os "meninos de rua". I Representações dos. RBEP, v.77, n.187, p.497-524, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Educação popular/Programas sociais/Representação social**

Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. RBEP, v.77, n.186, p.376-395, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Gestão da escola/Sistema de ensino/Direção da escola**

Engels e Gramsci à filosofia da educação. I Educação e trabalho: a contribuição de Marx. RBEP, v.77, n.185, p.7-32, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Classe trabalhadora/Politecnia/Sociedade capitalista/Marxismo**

Ensino Federal/Governo Federal I Política universitária/Ingresso na escola/Critérios de admissão/ CHIROLEU, Adriana R. Rupturas e continuidades de la política de educación superior brasileña: la admisión a las universidades durante los gobiernos de Sarney y Collor de Mello. RBEP, v.77, n.186, p.346-375, maio/ago. 1996. seção: Estudos.

Ensino público I Abordagem histórica/GONDRA, José Gonçalves. Sem Deus nem Rei? O positivismo na escrita da educação brasileira. RBEP, v.77, n.185, p. 169-190, jan./abr. 1996. seção: Estudos.

Ensino superior/Política universitária. MAZZILLI, Sueli / Resenha / SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). Políticas públicas para a educação superior. RBEP, v.77, n.187,p.609-613,set./dez. 1996. seção: Resenhas críticas.

escenas madrileñas del trabajo industrial en la Guerra Civil Española. I Colectivo obrero,

trabajo y educación: RBEP, v.77, n.185, p.52-89, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Movimento operário/Classe operária/Sociedade industrial/Mudança social/Educação e trabalho**

escola e na formação de professores. I Sujeitos históricos: seus lugares na. RBEP, v.77, n.185, p.136-168, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Remuneração do professor/Desvalorização da escola/Crise da educação**

Escola privada I Escola pública/ Linguagem escrita/Alfabetização/ SPINILLO, Alina Galvão, ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de, SILVA, Maria Emilia Lins e. "Para que serve ler e escrever?" o depoimento de alunos e professores. RBEP, v.77, n.187, p. 477-496, set./dez. 1996. seção: Estudos.

Escola pública/Linguagem escrita/ Alfabetização/Escola privada. SPINILLO, Alina Galvão, ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de, SILVA, Maria Emilia Lins e. "Para que serve ler e escrever?"

o depoimento de alunos e professores. RBEP, v.77, n. 187, p. 477-496, set./dez. 1996. seção: Estudos.

escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. I A. RBEP, v.77, n. 186, p.318-345, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Relação escola-família/Educação renovada/Socialização**

escolas públicas: avanços e limites da prática. I Eleição de diretores de. RBEP, v.77, n.186, p.376-395, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Gestão da escola/Sistema de ensino/Direção da escola**

escolha da profissão. IO secundarista e o processo de. RBEP, v.77, n. 185, p. 191-219, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Orientação profissional/Escolha profissional**

Escolha profissional I Orientação profissional/ RAMOS, Sílvia Gusmão, RODRIGUES, Eliane.

- O secundarista e o processo de escolha da profissão. RBEP, v.77, n.185, p.191-219, jan./abr. 1996. seção: Estudos.
- escrever?" o depoimento de alunos e professores. I "Para que serve lère. RBEP, v.77, n.187, p.477-496, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Escola pública/Linguagem escrita/Alfabetização/Escola privada**
- escrita da educação brasileira. I Sem Deus nem Rei? O positivismo na. RBEP, v.77, n.185, p. 169-190, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Abordagem histórica/Ensino público**
- escrita. I O papel mediador das interações sociais e da prática pedagógica na aquisição da leitura e da. RBEP, v.77, n.187, p.565-601, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Desenvolvimento da linguagem/Produção de textos pelo aluno**
- estado e da educação superior. I Avaliação universitária em questão: reformas do. RBEP, v.77, n.186, p.404-408, maio/ago. 1996. seção: Resenhas críticas. **Avaliação institucional/Qualidade do ensino/Coletânea**
- Êxito escolar: as regras da interação na sala de aula. RBEP, v.77, n.186, p.263-281, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Pesquisa sociocultural/Interação professor-aluno**
- família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. I A escola renovada e a. RBEP, v.77, n. 186, p.318-345, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Relação escola-família/Educação renovada/Socialização**
- filosofia da educação. I Educação e trabalho: a contribuição de Marx, Engels e Gramsci à. RBEP, v.77, n.185, p.7-32, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Classe trabalhadora/Politecnia/Sociedade capitalista/Marxismo**
- formação de professores. I Sujeitos históricos: seus lugares na escola e na. RBEP, v.77, n.185, p.1 Só-

168, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Remuneração do professor/Desvalorização da escola/Crise da educação**

Formação de professores/Formação de profissionais da educação. VIDAL, Diana Gonçalves. Ensaio para a construção de uma ciência pedagógica brasileira: o Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). RBEP, V.77, n.185, p.239-258, jan./abr. 1996. seção: Estudos.

Formação de profissionais da educação I Formação de professores/VIDAL, Diana Gonçalves. Ensaio para a construção de uma ciência pedagógica brasileira: o Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). RBEP, v.77, n.185, p.239-258, jan./abr. 1996. seção: Estudos.

Gestão da escola/Sistema de ensino/Direção da escola. PARO, Victor Henrique. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. RBEP, v.77, n.186, p.376-395, maio/ago. 1996. seção: Estudos.

gobiernos de Sarney y Collor de Mello. I Rupturas e continuidades de la política de educación superior brasileña: la admisión a las universidades durante los. RBEP, v.77, n. 186, p.346-375, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Política universitária/Ingresso na escola/Critérios de admissão/Ensino Federal/Governo Federal**

Governo Federal I Política universitária/Ingresso na escola/Critérios de admissão/Ensino Federal/ CHIROLEU, Adriana R. Rupturas e continuidades de la política de educación superior brasileña: la admisión a las universidades durante los gobiernos de Sarney y Collor de Mello. RBEP, v.77, n.186, p.346-375, maio/ago. 1996. seção: Estudos.

Gramsci à filosofia da educação. I Educação e trabalho: a contribuição de Marx, Engels e. RBEP, v.77, n.185, p.7-32, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Classe trabalhadora/Politecnia/Sociedade capitalista/Marxismo**

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n. 187, p.621-656, set./dez. 1996

Guerra Civil Española. I Colectivo obrero, trabajo y educación: escenas madrileñas del trabajo industrial en la. RBEP, v.77, n.185, p.52-89, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Movimento operário/Classe operária/Sociedade industrial/Mudança social/Educação e trabalho**

imagem real e a imagem ideal do "bom aluno". I A. RBEP, v.77, n.186, p.282-303, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Representação social/Percepção/Professor**

Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. RBEP, v.77, n.186, p.422-437, maio/ago. 1996. seção: Comunicações e informações. **Avaliação do livro didático/índios do Brasil/Minoria étnica**

impasses para a superação dos paradigmas positivista e relativista. I Ciências humanas e educação: RBEP, v.77, n.185, p.220-238, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Positivismo/Conhecimento científico/Pluralismo**

índios do Brasil/Minoria étnica I

Avaliação do livro didático/

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. RBEP, v.77, n.186, p.422-437, maio/ago. 1996. seção: Comunicações e informações.

índios nos livros didáticos. I Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos. RBEP, v.77, n.186, p.422-437, maio/ago. 1996. seção: Comunicações e informações. **Avaliação do livro didático/índios do Brasil/Minoria étnica**

Ingresso na escola/Critérios de

admissão/Ensino Federal/Go-

verno Federal I Política univer-

sitária/CHIROLEU, Adriana R.

Rupturas e continuidades de la

política de educación superior

brasileña: la admisión a las

universidades durante los gobier-

nos de Sarney y Collor de Mello.

RBEP, v.77, n.186, p.346-375,

maio/ago. 1996. seção: Estudos.

Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). I Ensaio para a construção de uma ciência pedagógica brasileira: o. RBEP, V.77, n.185, p.239-258, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Formação de professores/Formação de profissionais da educação**

intelectual como dirigente e como educador. I O. RBEP, v.77, n. 186, p.304-317, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Classe dirigente/Contribuição social**

»

interação na sala de aula. I Êxito escolar: as regras da. RBEP, v.77, n.186, p. 263-281, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Pesquisa sociocultural/Interação professor-aluno**

Interação professor-aluno I Pesquisa sociocultural/ BUENO, Belmira Oliveira, GARCIA, Tânia Figueiredo. Êxito escolar: as regras da interação na sala de aula. RBEP, v.77, n.186, p. 263-281, maio/ago. 1996. seção: Estudos.

interações sociais e da prática pedagógica na aquisição da leitura e da escrita. IO papel mediador das. RBEP, v.77, n.187, p.565-601, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Desenvolvimento da linguagem/Produção de textos pelo aluno**

introdução da linguagem Logo na educação do portador de deficiência auditiva. I uma metodologia para a. RBEP, v.77, n. 187, p.546-564, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Deficientes da audição/Educação do deficiente/Método construtivista**

leitura e da escrita. I O papel mediador das interações sociais e da prática pedagógica na aquisição da. RBEP, v.77, n.187, p.565-601, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Desenvolvimento da linguagem/Produção de textos pelo aluno**

ler e escrever?" o depoimento de alunos e professores. I "Para que serve. RBEP, v.77, n. 187, p.477-496, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Escola pública/Linguagem escrita/Alfabetização/Escola privada**

limites da prática. I Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e. RBEP, v.77, n.186, p.376-395, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Gestão da escola/Sistema de ensino/Direção da escola**

Linguagem escrita/Alfabetização/Escola privada I Escola pública/ SPINILLO, Alina Galvão, ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de, SILVA, Maria Emilia Lins e. "Para que serve ler e escrever?" Odepoimento de alunos e professores. RBEP, v.77, n. 187, p. 477-496, set./dez. 1996. seção: Estudos.

linguagem Logo na educação do portador de deficiência auditiva. Uma metodologia para a introdução da. RBEP, v.77, n.187, p.546-564, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Deficientes da audição/Educação do deficiente/Método construtivista**

Literatura brasileira/Educação escolanovista. LOBO, Yolanda Lima. Memória e educação: "O Espírito Victorioso" de Cecília

Meireles. RBEP, v.77, n.187, p.525-545, set./dez. 1996. seção: Estudos.

livros didáticos. I Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos. RBEP, v.77, n.186, p.422-437, maio/ago. 1996. seção: Comunicações e informações. **Avaliação do livro didático/Índios do Brasil/Minoria étnica**

máquina de fazer deuses. I A. RBEP, v.77, n.187, p.603-608, set./dez. 1996. seção: Resenhas críticas. **Abordagem psicossocial/Sociedade capitalista**

Marx, Engels e Gramsci à filosofia da educação. I Educação e trabalho: a contribuição de. RBEP, v.77, n.185, p.7-32, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Classe trabalhadora/Politecnia/Sociedade capitalista/Marxismo**

Marxismo I Classe trabalhadora/Politecnia/Sociedade capitalista/RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho. Educação e trabalho: a contribuição de Marx,

Engels e Gramsci à filosofia da educação. RBEP, v.77, n.185, p.7-32, jan./abr. 1996. seção: Estudos.

Marxismo I Educação continuada/ Atualização profissional/ MO-RAES, Ana Shirley de França. Educação permanente: a saída para o trabalhador na era da qualidade total. RBEP, v.77, n.185, p.33-51, jan./abr. 1996. seção: Estudos. Educação continuada/Atualização profissional/Marxismo

Meireles, Cecília ver Cecília* Meireles.

Mello, Fernando Collor de ver Collor de Mello, Fernando.

"meninos de rua". I Representações dos educadores sociais sobre os. RBEP, v.77, n.187, p.497-524, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Educação popular/Programas sociais/Representação social**

Método construtivista I Deficientes da audição/Educação do deficiente/ GARCIA, Alessandro

Fabricio, PERIOTTO, Alvaro José, FREGONEIS, Jucélia Geni, MARCATO, Simone Aparecida, COLANZI, Thelma Elita. uma metodologia para a introdução da linguagem Logo na educação do portador de deficiência auditiva. RBEP, v.77, n.187, p.546-564, set./dez. 1996. seção: Estudos.

método montessori para o desenvolvimento cognitivo da criança portadora da Síndrome de Down. I A contribuição do. RBEP, v.77, n.185, p.90-112, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Educação do deficiente/Psicologia da aprendizagem**

metodologia para a introdução da linguagem Logo na educação do portador de deficiência auditiva. I uma. RBEP, v.77, n. 187, p.546-564, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Deficientes da audição/ Educação do deficiente/Método construtivista**

Métodos de alfabetização/Professor alfabetizador I Alfabetização/ STEYER, Vivian Edite. A produção textual em situação

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n.187, p.621-656, set./dez. 1996

orientada e a noção de "possível": considerações sobre a validade desta atividade. RBEP, v.77, n. 187, p.443-476, set./dez. 1996. seção: Estudos.

Minoria étnica I Avaliação do livro didático/índios do Brasil/GRU PIONI, Luis Donisete Benzi. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. RBEP, v.77, n.186, p.422-437, maio/ago. 1996. seção: Comunicações e informações.

modernidade. I A abordagem da qualidade total na educação e as subjetividades na crise da. RBEP, v.77, n.187, p.615-620, set./dez. 1996. seção: Comunicações e informações. **Paradigma educacional/Qualidade da educação**

modernidade. I O discurso pedagógico da. RBEP, v.77, n.185,p.l 13-135, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Educadores brasileiros/Sociologia da educação/Avaliação de políticas educacionais**

Movimento operário/Classe operária/Sociedade industrial/Mudança social/Educação e trabalho. TIRIBA, Lia Vargas. Colectivo obrero, trabajo y educación: escenas madrileñas del trabajo industrial en la Guerra Civil Española. RBEP, v.77, n.185, p.52-89, jan./abr. 1996. seção: Estudos.

Mudança social/Educação e trabalho I Movimento operário/Classe operária/Sociedade industrial/ TIRIBA, Lia Vargas. Colectivo obrero, trabajo y educación: escenas madrileñas del trabajo industrial en la Guerra Civil Española. RBEP, v.77, n.185, p.52-89, jan./abr. 1996. seção: Estudos.

noção de "possível": considerações sobre a validade desta atividade. I A produção textual em situação orientada e a. RBEP, v.77, n. 187, p.443-476, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Alfabetização/Métodos de alfabetização/Professor alfabetizador**

obrero, trabajo y educación: escenas madrileñas del trabajo industrial en la Guerra Civil Española. I Colectivo. RBEP, v.77, n.185, p.52-89, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Movimento operário/Classe operária/Sociedade industrial/Mudança social/Educação e trabalho**

Orientação profissional/Escolha profissional. RAMOS, Sílvia Gusmão, RODRIGUES, Eliane. O secundarista e o processo de escolha da profissão. RBEP, v.77, n. 185, p. 191-219, jan./abr. 1996. seção: Estudos.

papel mediador das interações sociais e da prática pedagógica na aquisição da leitura e da escrita. I O. RBEP, v.77, n. 187, p.565-601, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Desenvolvimento da linguagem/Produção de textos pelo aluno**

Paradigma educacional/Qualidade da educação. CESTARI, Luiz Artur dos Santos, POLICARPO JÚNIOR, José. A abordagem da qualidade total na

educação e as subjetividades na crise da modernidade. RBEP, v.77, n.187, p.615-620, set./dez. 1996. seção: Comunicações e informações.

paradigmas positivista e relativista. I Ciências humanas e educação: impasses para a superação dos. RBEP, v.77, n.185, p.220-238, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Positivismo/Conhecimento científico/Pluralismo**

pedagógico da modernidade. I O discurso. RBEP, v.77, n.185, p.113-135, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Educadores brasileiros/Sociologia da educação/Avaliação de políticas educacionais**

Percepção social I Teorias sociais/ RANGEL, Mary / Resenha / SPINK, Mary Jane (Org.). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. RBEP, v.77, n.186, p.397-403, maio/ago. 1996. seção: Resenhas críticas.

Percepção/Professor I Representação social/RANGEL, Mary. A imagem real e a imagem ideal do "bom aluno". RBEP, v.77, n. 186, p.282-303, maio/ago. 1996. seção: Estudos.

Pesquisa sociocultural/Integração professor-aluno BUENO, Beimira Oliveira, GARCIA, Tânia Figueiredo. Êxito escolar: as regras da interação na sala de aula. RBEP, v.77, n.186, p. 263-281, maio/ago. 1996. seção: Estudos.

Pluralismo I Positivismo/Conhecimento científico/ OLIVEIRA, Renato José de. Ciências humanas e educação: impasses para a superação dos paradigmas positivista e relativista. RBEP, v.77, n.185,p.220-238,jan./abr. 1996. seção: Estudos.

Politecnia/Sociedade capitalista/ Marxismo I Classe trabalhadora/ RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho. Educação e trabalho: a contribuição de Marx, Engels e Gramsci à filosofia da

educação. RBEP, v.77, n.185, p.7-32, jan./abr. 1996. seção: Estudos.

política de educación superior brasileña: la admisión a las universidades durante los gobiernos de Sarney y Collor de Mello. I Rupturas e continuidades de la. RBEP, v.77, n.186, p.346-375, maio/ago. 1996. seção: Estudos.
Política universitária/Ingresso na escola / Critérios de admissão/Ensino Federal/Governo Federal

Política universitária I Ensino superior/ MAZZILLI, Sueli / Resenha / SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). Políticas públicas para a educação superior. RBEP, v.77, n.187, p.609-613, set./dez. 1996. seção: Resenhas críticas.

Política universitária/Ingresso na escola/Critérios de admissão/ Ensino Federal/Governo Federal. CHIROLEU, Adriana R. Rupturas e continuidades de la política de educación superior brasileña: la admisión a las

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n.187, p.621-656, scl./dez. 1996

universidades durante los gobiernos de Sarney y Collor de Mello. RBEP, V.77, n.186, p.346-375, maio/ago. 1996. seção: Estudos.

Políticas públicas para a educação superior. RBEP, v.77, n.187, p.609-613, set./dez. 1996. seção: Resenhas críticas. **Ensino superior/Política universitária**

portador de deficiência auditiva. I uma metodologia para a introdução da linguagem Logo na educação do. RBEP, v.77, n. 187, p.546-564, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Deficientes da audição/Educação do deficiente/Método construtivista**

Portugal: alguns comentarios. I A questão do currículo no Brasil e em. RBEP, v.77, n.186, p.409-421, maio/ago. 1996. seção: Comunicações e informações. **Educação comparada/Avaliação do currículo**

positivismo na escrita da educação brasileira. I Sem Deus nem Rei? O. RBEP, v.77, n. 185, p. 169-190, jan./abr. 1996. seção: Estudos.

Abordagem histórica/Ensino público

Positivismo/Conhecimento científico/Pluralismo. OLIVEIRA, Renato José de. Ciências humanas e educação: impasses para a superação dos paradigmas positivista e relativista. RBEP, v.77, n. 185, p.220-238, jan./abr. 1996. seção: Estudos.

positivista e relativista. I Ciências humanas e educação: impasses para a superação dos paradigmas. RBEP, v.77, n.185, p.220-238, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Positivismo/Conhecimento científico/Pluralismo**

prática pedagógica na aquisição da leitura e da escrita. I O papel mediador das interações sociais e da. RBEP, v.77, n. 187, p.565-601, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Desenvolvimento da linguagem/Produção de textos pelo aluno**

prática. I Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da. RBEP, v.77, n. 186, p.376-

395, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Gestão da escola/Sistema de ensino/Direção da escola**

Produção de textos pelo aluno I Desenvolvimento da linguagem/ ROAZZI, Antonio, LEAL, Telma Ferraz. O papel mediador das interações sociais e da prática pedagógica na aquisição da leitura e da escrita. RBEP, v.77, n. 187, p.565-601, set./dez. 1996. seção: Estudos.

produção textual em situação orientada e a noção de "possível": considerações sobre a validade desta atividade. I A. RBEP, v.77, n.187, p.443-476, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Alfabetização/Métodos de alfabetização/Professor alfabetizador**

Professor I Representação social/ Percepção/ RANGEL, Mary. A imagem real e a imagem ideal do "bom aluno". RBEP, v.77, n. 186, p.282-303, maio/ago. 1996. seção: Estudos.

Professor alfabetizador I Alfabetização/Métodos de alfabetização/ STEYER, Vivian Edite. A produção textual em situação orientada e a noção de "possível": considerações sobre a validade desta atividade. RBEP, v.77, n. 187, p.443-476, set./dez. 1996. seção: Estudos.

professores. I "Para que serve ler e escrever?" o depoimento de alunos e. RBEP, v.77, n.187, p.477-496, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Escola pública/Linguagem escrita/Alfabetização/Escola privada**

professores. I Sujeitos históricos: seus lugares na escola e na formação de. RBEP, v.77, n. 185, p. 136-168, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Remuneração do professor/Desvalorização da escola/Crise da educação**

profissão. I O secundarista e o processo de escolha da. RBEP, v.77, n. 185, p. 191-219, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Orientação profissional/Escolha profissional**

Programas sociais/Representação social I Educação popular/

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações dos educadores sociais sobre os "meninos de rua". RBEP, v.77, n.187, p.497-524, set./dez. 1996. seção: Estudos.

Psicologia da aprendizagem I

Educação do deficiente/ COSTA, Maria da Piedade Resende da, LAMORÉA, Maria Lúcia. A contribuição do método montessoriano para o desenvolvimento cognitivo da criança portadora da Síndrome de Down. RBEP, v.77, n.185, p.90-112, jan./abr. 1996. seção: Estudos

psicologia social. I O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da. RBEP, v.77, n. 186, p.397-403, maio/ago. 1996. seção: Resenhas críticas.
Teorias sociais/Percepção social

psicologismo na educação. IA escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao. RBEP, v.77,

n.186, p.318-345, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Relação escola-família/Educação renovada/Socialização**

Qualidade da educação I Paradigma educacional/

CESTARI, Luiz Artur dos Santos, POLICARPO JÚNIOR, José. A abordagem da qualidade total na educação e as subjetividades na crise da modernidade. RBEP, v.77, n.187, p.615-620, set./dez. 1996. seção: Comunicações e informações.

Qualidade do ensino/Coletânea I

Avaliação institucional/ VERÍSSIMO, Mara Rubia Alves Marques. / Resenha / SGUISARDI, Valdemar (Org.). Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior. RBEP, v.77, n.186, p.404-408, maio/ago. 1996. seção: Resenhas críticas.

qualidade total na educação e as subjetividades na crise da modernidade. IA abordagem da. RBEP, v.77, n.187, p.615-620, set./dez. 1996. seção: Comunicações e

- informações. **Paradigma educacional/Qualidade da educação**
- qualidade total. I Educação permanente: a saída para o trabalhador na era da. RBEP, v.77, n.185, p.33-51, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Educação continuada/Atualização profissional/Maxismo**
- questão do currículo no Brasil e em Portugal: alguns comentários. I A. RBEP, v.77, n.186, p.409-421, maio/ago. 1996. seção: Comunicações e informações. **Educação comparada/Avaliação do currículo**
- reformas do estado e da educação superior. I Avaliação universitária em questão: RBEP, v.77, n.186, p.404-408, maio/ago. 1996. seção: Resenhas críticas. **Avaliação institucional/Qualidade do ensino/Coletânea**
- regras da interação na sala de aula. I Êxito escolar: as. RBEP, v.77, n.186, p. 263-281, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Pesquisa sociocultural/Interação professor-aluno**
- Relação escola-família/Educação renovada/Socialização.** CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. RBEP, v.77, n. 186, p.318-345, maio/ago. 1996. seção: Estudos.
- relativista. I Ciências humanas e educação: impasses para a superação dos paradigmas positivista e. RBEP, v.77, n. 185, p.220-238, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Positivismo/Conhecimento científico/Pluralismo**
- Remuneração do professor/Desvalorização da escola/Crise da educação.** LINHARES, Célia Frazão. Sujeitos históricos: seus lugares na escola e na formação de professores. RBEP, v.77, n.185,p.136-168, jan./abr. 1996. seção: Estudos.
- Representação social I Educação popular/Programas sociais/** MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações dos educadores sociais sobre os "meninos de

rua". RBEP, v.77, n.187, p.497-524, set./dez. 1996. seção: Estudos

Representação social/Percepção/Professor. RANGEL, Mary. A imagem real e a imagem ideal do "bom aluno". RBEP, v.77, n. 186, p.282-303, maio/ago. 1996. seção: Estudos.

representações sociais na perspectiva da psicologia social. I O conhecimento no cotidiano: as. RBEP, v.77, n.186, p.397-403, maio/ago. 1996. seção: Resenhas críticas. **Teorias sociais/Percepção social**

Rupturas e continuidades de la política de educación superior brasileña: la admisión a las universidades durante los gobiernos de Sarney y Collor de Mello. RBEP, v.77, n.186, p.346-375, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Política universitária/Ingresso na escola/Critérios de admissão/Ensino Federal/Governo Federal**

sala de aula. I Êxito escolar: as regras da interação na. RBEP, v.77, n.186, p. 263-281, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Pesquisa sociocultural/Interação professor-aluno**

Sarney y Collor de Mello. I Rupturas e continuidades de la política de educación superior brasileña: la admisión a las universidades durante los gobiernos de. RBEP, v.77, n. 186, p.346-375, maio/ago. 1996. seção: Estudos. **Política universitária/Ingresso na escola/Critérios de admissão/Ensino Federal/Governo Federal**

secundarista e o processo de escolha da profissão. I O. RBEP, v.77, n.185,p.191-219,jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Orientação profissional/Escolha profissional**

Síndrome de Down. I A contribuição do método montessori para o desenvolvimento cognitivo da criança portadora da. RBEP, v.77, n.185, p.90-112, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Educação do deficiente/Psicologia da aprendizagem**

Sistema de ensino/Direção da escola I Gestão da escola/ PA-RO, Victor Henrique. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. RBEP, V.77, n.186, p.376-395, maio/ago. 1996. seção: Estudos.

situação orientada e a noção de "possível": considerações sobre a validade desta atividade. I A produção textual em. RBEP, v.77, n.187, p.443-476, set./dez. 1996. seção: Estudos. **Alfabetização/Métodos de alfabetização/Professor alfabetizador**

Socialização I Relação escola-família/Educação renovada/ CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. RBEP, v.77, n.186, p.318-345, maio/ago. 1996. seção: Estudos.

Sociedade capitalista I Abordagem psicossocial/ RANGEL, Mary. / Resenha / MOSCOVICI, Serge. A máquina de fazer deuses. RBEP, v.77, n.187, p.603-608,

set./dez. 1996. seção: Resenhas críticas.

Sociedade capitalista/Marxismo I Classe trabalhadora/Politécnica/ RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho. Educação e trabalho: a contribuição de Marx, Engels e Gramsci à filosofia da educação. RBEP, v.77, n.185, p.7-32, jan./abr. 1996. seção: Estudos.

Sociedade industrial/Mudança social/Educação e trabalho I Movimento operário/Classe operária/ TIRIBA, Lia Vargas. Colectivo obrero, trabajo y educación: escenas madrileñas del trabajo industrial en la Guerra Civil Española. RBEP, v.77, n.185, p.52-89, jan./abr. 1996. seção: Estudos.

Sociologia da educação/Avaliação de políticas educacionais I Educadores brasileiros/ PINTO, Diana Couto, LEAL, Maria Cristina, PIMENTEL, Marília de A. L. O discurso pedagógico da modernidade. RBEP, v.77, n. 185, p. 113-135, jan./abr. 1996. seção: Estudos.

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n.187, p.621-656, set./dez. 1996

- subjetividades na crise da modernidade. I A abordagem da qualidade total na educação e as. RBEP, V.77, n.187, p.615-620, set./dez. 1996. seção: Comunicações e informações. **Paradigma educacional/Qualidade da educação**
- Sujeitos históricos: seus lugares na escola e na formação de professores. RBEP, v.77, n. 185, p. 136-168, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Remuneração do professor/Desvalorização da escola/Crise da educação**
- superação dos paradigmas positivista e relativista. I Ciências humanas e educação: impasses para a. RBEP, v.77, n. 185, p.220-238, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Positivismo/Conhecimento científico/Pluralismo**
- Teorias sociais/Percepção social.**
RANGEL, Mary / **Resenha** / SPINK, Mary Jane (Org.). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. RBEP, v.77, n.186, p.397-403, maio/ago. 1996. seção: Resenhas críticas.
- trabajo industrial en la Guerra Civil Española. I Colectivo obrero, trabajo y educación: escenas madrileñas del. RBEP, v.77, n.185, p.52-89, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Movimento operário/Classe operária/Sociedade industrial/Mudança social/Educação e trabalho**
- trabajo y educación: escenas madrileñas del trabajo industrial en la Guerra Civil Española. I Colectivo obrero. RBEP, v.77, n.185, p.52-89, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Movimento operário/Classe operária/Sociedade industrial/Mudança social/Educação e trabalho**
- trabalhador na era da qualidade total. I Educação permanente: a saída para o. RBEP, v.77, n. 185, p.33-51, jan./abr. 1996. seção: Estudos. **Educação continuada/Atualização profissional/Marxismo**

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publica artigos inéditos-resultantes de estudos, pesquisas, debates em aberto e experiências relacionadas à educação e a áreas afins -, informes parciais de pesquisas em desenvolvimento e resenhas críticas de lançamentos recentes. Publica também, em reedição e tradução, trabalhos relevantes que se caracterizem como fundamentais à compreensão da evolução histórica da educação ou ligados a aspectos da educação comparada, desde que, para isto, haja autorização expressa do editor original.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do Comitê Editorial do INEP e ao atendimento das condições abaixo especificadas:

1) Os originais deverão ser recebidos em papel e em disquete (no processador Word for Windows 7.0), digitados em espaço 2, com 30 linhas por lauda e extensão máxima de 30 laudas. Trabalhos mais extensos poderão ser aceitos mediante a devida justificção.

2) As ilustrações devem ser limitadas à compreensão e à elucidação do texto. Fotos, gráficos, desenhos, mapas e listagens de computador somente serão aceitos se em condições de fiel reprodução.

3) Os artigos deverão ser acompanhados obrigatoriamente de resumos em português, inglês, francês e espanhol, com 15 linhas no máximo (meia lauda).

4) As referências bibliográficas devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) -NBR 6.023.

5) Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor, instituição outorgante, atividades que desempenha e instituição a que está vinculado.

6) Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a ficar assegurada a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução ou forma fotocopiada, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

7) As colaborações deverão ser encaminhadas à Coordenação de Produção Editorial do INEP, através da Caixa Postal 04497, CEP 70919-970, ou para o seguinte endereço: Esplanada dos Ministérios, Bloco "L" - Anexo I - 4º Andar - Sala 443, CEP 70047-900, Brasília-DF.

Publicaremos no próximo número:

Seção Estudos

Educação Patrimonial: a Criança Ressignificando o Tempo e o Espaço

Adriana Campani *Representação Social de Problema Ambiental: uma Contribuição à Educação Ambiental*

Tarso Bonilha Mazzotti *Avaliação de Textos Utilizados por Professores de Iº Grau como Apoio para Atividades de Educação Ambiental*

João Alvécio Sossai, Maria da Penha Simões e Denise Carvalho *Gênero e Educação: uma Comparação entre o CIEP e a Escola Comum*

Alba Zaluar e Maria Cristina Leal *Relações de Poder na Universidade Pública Brasileira*

Maria do Canno Lacerda Peixoto *Moralidade, Ética, Autonomia e Educação*

Luzia Marta Bellini e Adriano Rodrigues Ruiz *O Computador como Ferramenta Instrucional*

Luciano de Lemos Meira e Jorge T. da Rocha Falcão *Avaliação da Hipermídia para Uso em Educação: uma Abordagem Alternativa*

Cristina Marília Teixeira da Silva e Ligia Gomes Elliot

E mais as seções: Notas de Pesquisa, Resenhas Críticas e Comunicações e Informações.