



**FACULDADE CALAFIORI**

AUTORAS: SIMONE MARIA DE PAULA RIBEIRO  
SÔNIA CRISTINA RIBEIRO ANTONIOLI

**AS IMPLICAÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA  
NUMA PROPOSTA PEDAGOGICA  
CONSTRUTIVISTA DE ALFABETIZAÇÃO**

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO - MG

2012

AUTORAS: SIMONE MARIA DE PAULA RIBEIRO  
SÔNIA CRISTINA RIBEIRO ANTONIOLI

# AS IMPLICAÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NUMA PROPOSTA PEDAGÓGICA CONSTRUTIVISTA DE ALFABETIZAÇÃO

Monografia apresentada à Faculdade Calafiori,  
como parte dos requisitos para a obtenção do  
título de Especialista em Gestão Escolar.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Esp. Adriana Regina Silva  
Leite.

**Co-orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Doutoranda Valéria  
Cristina Gimenes Prado.

**Linha de pesquisa:** Gestão Escolar.

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO - MG

2012

## FOLHA DE AVALIAÇÃO

### AS IMPLICAÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NUMA PROPOSTA PEDAGÓGICA CONSTRUTIVISTA DE ALFABETIZAÇÃO

CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

AVALIAÇÃO: (      ) \_\_\_\_\_

---

Professor (a) Orientador(a)

---

Professor(a) Avaliador(a) da Banca

---

Professor(a) Avaliador(a) da Banca

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO - MG

2012

Dedicamos este trabalho a Deus, pela oportunidade concedida, que nos permite construirmos e aprendermos.

Aos nossos pais, pelo amor, incentivo e dedicação que sempre tiveram conosco.

Aos nossos maridos, que nos deram força nos momentos difíceis, não nos deixando desistir nunca.

Aos nossos irmãos, filhos e amigos, pelo apoio e carinho para que pudéssemos vencer mais essa etapa.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos a Deus por ter nos iluminado em todas as decisões e por nos dar forças a cada dia para continuarmos lutando.

Agradecemos a nossa família que tanto amamos e que sempre foi nosso alicerce, nos dando força, incentivo e motivação para continuarmos.

Aos nossos maridos pela paciência, carinho e compreensão.

As nossas professoras e orientadoras Adriana Regina Silva Leite e Valéria Cristina Gimenes Prado, pela colaboração e orientação na realização deste trabalho.

“A administração escolar, a democratização do processo de construção social da escola e realização do seu trabalho, é almejada mediante a organização de seu projeto político e pedagógico, o compartilhamento de poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização como uma entidade viva e dinâmica, demanda uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças e relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino”.

(LUKE, 2012, p.16)

## SUMÁRIO

<b>1 – INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>2 - GESTÃO DEMOCRÁTICA NO AMBIENTE ALFABETIZADOR.....</b>	<b>13</b>
2.1 Concepções históricas e o significado da gestão escolar .....	13
2.2 A gestão democrática nas escolas.....	16
2.3 Desafios da gestão democrática no ambiente alfabetizador .....	18
<b>3 - A TEORIA PIAGETIANA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA.....</b>	<b>20</b>
3.1 A compreensão dos processos de aquisição da leitura e escrita, segundo Piaget.....	22
3.2 A evolução da escrita .....	25
3.3 Novos posicionamentos linguísticos.....	30
<b>4 - O AMBIENTE DEMOCRÁTICO NAS ESCOLAS CONTEMPORÂNEAS E A CONCEPÇÃO DE ESCRITA E LEITURA.....</b>	<b>34</b>
4.1 Teorias tradicionais versus Teoria construtivista.....	35
4.2 A gestão democrática e a teoria construtivista .....	40
<b>5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>46</b>

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

<b>Figura 1:</b> Exemplo da hipótese da escrita pré-silábica .....	27
<b>Figura 2:</b> Exemplo da hipótese da escrita silábica.....	27
<b>Figura 3:</b> Exemplo da hipótese da escrita silábico-alfabético .....	28
<b>Figura 4:</b> Exemplo da hipótese da escrita alfabética .....	30



## RESUMO

A importância da língua escrita como registro das atividades humanas ao longo do processo histórico-social civilizatório é incontestável como forma de preservar a memória, a cultura e as relações econômicas e sociais, dentre inúmeras outras dimensões da vida em sociedade de muitas sociedades históricas. Com o surgimento da instituição escola as formas de ensino e aprendizagem da língua escrita tornaram-se mais sistematizadas, realizadas por profissionais com formação específica para ensinar, mais voltadas para as práticas sociais. Ainda que a chamada cultura da elite tenha se beneficiado de práticas alfabetizadoras mais eficientes, a vinculação da apropriação da escrita por meio da instituição escola com a defesa de possível eixo estratégico para o desenvolvimento político e econômico tornou-se um propulsor de inúmeras teorias de aprendizagem no meio escolar. Nas décadas finais do século XX a teoria sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança serviu de diretriz epistemológica para o desenvolvimento de uma teoria da aprendizagem o construtivismo. As novas idéias psicopedagógicas associaram-se às demandas pela eficiente apropriação da língua como forma indispensável da atuação em atividades econômicas, políticas e culturais dentre vários outros aspectos das relações pautadas por um considerável avanço científico-tecnológico. Por meio de pesquisas bibliográficas em livros e sites da internet que tratam do tema são realizadas reflexões que analisam os conceitos de gestão democrática e de teoria cognitiva e suas implicações na aprendizagem da língua escrita. Partindo da compreensão de que a apropriação da língua escrita é considerada fator estratégico para a participação do ser humano nas práticas sociais, econômicas, políticas e culturais, dentre outras dimensões da vida em sociedade, evidencia-se a importância de uma investigação teórica sobre os embasamentos pedagógicos e administrativos que objetivam essa apropriação da língua desde as décadas finais do século XX. A valorização das contribuições teóricas de Ferreiro e Teberosky, bem teoria do desenvolvimento de Piaget presentes na proposta pedagógica atual levam ao questionamento sobre os Parâmetros administrativos que seriam adequados para se compreender o complexo relacionamento entre a educação e a sociedade.

**Palavras-chave:** Educação. Sociedade. Gestão democrática. Cognitivism. Contexto histórico.

## 1 - INTRODUÇÃO

A preocupação com a aprendizagem da língua escrita em seu padrão culta é uma das maiores justificativas para a própria existência e valorização da educação escolarizada. No caso do Brasil, a luta pela alfabetização é histórica e permanece no auge das políticas públicas para melhoria da qualidade do ensino oferecido, tal preocupação com a alfabetização implica na valorização das habilidades de ler e de escrever como fatores estratégicos para atuação do ser humano nas atividades culturais, econômicas e políticas.

A valorização da educação escolarizada e da língua escrita como possíveis fatores de um desenvolvimento socioeconômico foram associadas a um amplo programa de reformas educacionais, tanto no âmbito nacional quanto no internacional nas três décadas finais do século XX, quando articula-se a reforma do próprio sistema educacional que objetiva o ensino e a aprendizagem da educação pública.

Novos conceitos administrativos e pedagógicos passaram a circular e a redimensionar desde o gerenciamento da instituição escolar até a sua proposta pedagógica. Dentre esses conceitos emergem a gestão democrática e o construtivismo.

Ambos os termos surgem como premissas modernizadoras e, possivelmente, substantivadoras da melhoria da qualidade da educação pública, principalmente em relação ao projeto de alfabetização. Sobre o primeiro conceito, gestão democrática é impreterível compreender os alcances institucionais do adjetivo “democrático” num país de grande complexidade cultural e política.

Sobre o construtivismo, apesar de já ter se cristalizado como conceito relacionado a uma teoria metodológica, o que Ferreiro e Teberosky, renegam peremptoriamente, parece ser extremamente relevante, explicitar seus princípios teóricos a fim de identificar seus potenciais reais para auxiliar numa proposta pedagógica alfabetizadora.

Por tudo isso, o objetivo geral das reflexões realizadas é refletir sobre os conceitos de gestão democrática e de teoria cognitiva e suas implicações na aprendizagem da língua escrita.

Os objetivos específicos são explicitar a evolução do percurso histórico de gestão escolar e da gestão democrática e sua estreita relação com as demandas do contexto social e analisar as implicações desta gestão democrática para a proposta pedagógica de apropriação da língua escrita por meio dos princípios teóricos do construtivismo. Em suma, pretendemos entender como a proposta pedagógica de ensino e aprendizagem da língua se insere numa gestão democrática da educação.

As reflexões foram realizadas por meio de uma pesquisa bibliográfica em livros e sites que tratam do tema. Os dados levantados foram abordados em perspectiva qualitativa a fim de estabelecer relações e análises que pudessem demonstrar as possíveis articulações entre a concepção de uma gestão democrática e a teoria construtivista na concretização da abordagem eficiente da língua escrita.

Os conceitos de Gestão Democrática foram embasados nas reflexões de Paro (2003), Libâneo (2005) e Luke (2012), dentre inúmeros outros autores que tratam do tema.

A teoria cognitivista foi abordada de acordo com as contribuições de Piaget (1998), Ferreiro e Teberosky (1989) e Massini-Cagliari (1994) e vários outros autores que enriqueceram o tema. Por fim, salientam-se os argumentos de Koch (1997), Togneta e Vinha (2009) sobre a dimensão ético-valorativa da língua e a importância de um projeto de alfabetização que reconheça a sua dimensão como instrumento de cultura e de cidadania.

Na primeira etapa da análise, enfoca-se a concepção de gestão, sua contextualização no cenário educacional, a relação entre demandas socioeconômicas e projeto escolar e, por fim, a adjetivação “democrática” acrescentada ao vocábulo gestão para adequá-lo à pretensão modernizadora de inaugurar uma nova perspectiva educacional. Nesse momento reflexivo, identificam-se também princípios de uma gestão democrática, suas singularidades constitutivas e os desafios para implantação num ambiente alfabetizador de orientação construtivista.

Na segunda etapa de reflexão, desenvolvem-se uma série de análises sobre contribuições teóricas de Ferreiro e Teberosky (1989) para a compreensão dos processos da aquisição da escrita. Ao mesmo tempo em que se busca a explicitação teórica e o alcance pedagógico desses princípios, tais como as fases do desenvolvimento humano e as hipóteses de escrita, investiga-se os novos

posicionamentos linguísticos que eles implicam, ou seja, a valorização dos conhecimentos prévios sobre “o erro”.

Na terceira etapa, articulam-se as informações constituídas sobre a gestão democrática e sobre o construtivismo na tentativa de evidenciar as implicações psicopedagógicas, sociais e políticas dessa articulação na proposta pedagógica da educação escolarizada do ensino fundamental. Para compreender essas implicações contrapõem três momentos teóricos sobre concepções de educação e suas consequências didático - metodológicas no cenário educacional brasileiro. O primeiro deles, do início até a metade do século XX, valorizou os métodos, o segundo justificou o sucesso ou o fracasso na alfabetização pela bagagem cultural do aluno. Isso ocorreu na segunda década do século XX, mais nas décadas finais 80 e 90 deste século já ganhava força a compreensão de aprendizagem dependia das oportunidades de interação entre o aluno e objeto de conhecimento. Surge o construtivismo e novas concepções sobre ensinar e aprender de forma significativa.

Ainda dentro desse momento analítico aborda-se a gestão democrática e o construtivismo enquanto possibilitadores de uma participação ativa nas práticas sociais e no processo pedagógico. Retoma-se o preceito piagetiano de desenvolvimento como processo integral: cognitivo, social e moral. A democratização do funcionamento da escola e da proposta pedagógica favoreceria o desenvolvimento da autonomia do sujeito, isto é, qualificaria sua atuação cada vez mais responsável e eficiente nas práticas sociais.

Em suma, argumentamos que se a apropriação da língua escrita é condição para qualificar a participação no ser humano no mundo, essa apropriação por meio dos princípios piagetianos estimula a atuação, a vivência democrática de conflitos, a negociação de sentidos significativos, o respeito à opinião dos outros. A aprendizagem cognitiva estende-se para a social e a moral e pode contribuir para o redimensionamento da sociedade, uma vez que redimensiona positivamente o próprio ser humano.

O viés otimista das reflexões realizadas não ignora que os problemas da educação brasileira não se restringem à questão psicopedagógica, todavia, sem o compromisso de se investigar o referencial teórico disponível não se pode questionar o processo de ensino e de aprendizagem em sua perspectiva específica: estimular a aprendizagem do aluno lembrando sempre que atrás de um horizonte se descortinam inúmeras outras possibilidades. Além disso, o cerne da implementação

de uma proposta e ensino e de aprendizagem da língua escrita depende também de políticas públicas coerentes para a educação; logo, o questionamento sobre a gestão democrática da educação realizada busca a sinergia de teorias e práticas que indiquem uma possível redefinição da qualidade do ensino fundamental.

## **2 - GESTÃO DEMOCRÁTICA NO AMBIENTE ALFABETIZADOR**

A supervalorização da educação escolarizada, e por extensão, do efetivo domínio do ser humano sobre a língua escrita na sociedade deste início do século XXI faz emergir a compreensão de que a melhoria da qualidade do processo pedagógico é questão estratégica para o posicionamento econômico e político da maioria dos países no cenário mundial. A preocupação com relação à educação e desenvolvimento passou a exigir sérios questionamentos sobre o que seria uma educação de qualidade. Libâneo (2005) assegura que:

[...] a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos o domínio dos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento das necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como inserção no mundo e contribuição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e solidária (LIBÂNEO, 2005, p.117).

Os conceitos educação de qualidade e participação democrática, implícitas nas palavras de Libâneo (2003), permitem inferir que objetivações de tais conceitos só seriam viáveis em uma sociedade e em escolas também democráticas. Por isso é indispensável traçar um breve resumo sobre concepções históricas, que gerenciaram a gestão escolar brasileira.

### **2.1 Concepções históricas e o significado da gestão escolar**

Libâneo (2012) demonstra que a qualidade do ensino oferecido pela educação escolarizada pública depende das diferentes concepções ao longo do movimento histórico. A própria gestão da escola para veicular a proposta pedagógica idealizada se inscreve nas fronteiras das concepções de sociedade que a delimita.

Libâneo (2012) traça um breve histórico da evolução histórica da gestão escolar no Brasil do século passado, esclarecendo que:

[...] já nas primeiras décadas do século XX, as questões relacionadas com o planejamento, organização e gestão e controle de atividades escolares estiveram vinculadas ao termo Administração Escolar (LIBÂNEO, 2012, p.3).

Duas concepções teóricas fundamentaram o conceito de administração escolar de 1900 a 1980: a clássica-científica, defendida por Teixeira (1961) e a funcional-eficientista defendida por Lourenço Filho (1952).

Em 1960, Teixeira, *apud* Libâneo (2012, p.9) argumentava que a ampliação do sistema educacional brasileiro (aumento de escolas, de salas de aula e de alunos), ou seja, “a demanda pela universalização do ensino, a ampliação do acesso, estariam requerendo a existência do administrador da escola”.

A concepção clássica científica que deveria fundamentar a formação e a atuação do administrador escolar, embasada na Escola Clássica de Administração, pauta-se então por um projeto administrativo racional e científico da organização do trabalho escolar. Toda a metalinguagem que delimita o trabalho pedagógico nessa concepção de administração reflete a preocupação com a atividade racionalizada do projeto pedagógico: organização, gerência, e avaliação, para citar apenas algumas palavras relativas à gestão clássica- científica.

A concepção funcional-eficientista retoma os elementos lógicos e hierárquicos da orientação clássica-científica, porém insiste em dinamizá-lo com o princípio de eficiência. Conforme Lourenço Filho, *apud* Libâneo (2005).

[...] trata-se de imprimir as atividades humanas que se representam (serviços escolares), sentido funcional, por maior conhecimento e gradação de fins, e articulação mais produtiva dos elementos e recursos com esses fins, possam ser propostos e satisfatoriamente alcançados ou a racionalização dos meios empregados (LIBÂNEO, 2005, p.118).

As duas orientações de teoria administrativa, no fundo, preocupavam-se apenas com a racionalização dos métodos do trabalho educacional sustentado por relações hierarquizadas e normatizadas.

Ideologicamente, o projeto pedagógico sustentava e era sustentado por um modelo de sociedade que passava de rural à urbana, de agrária à industrializada; e que tentava, a qualquer custo, modernizar as estruturas econômicas sem democratizar as estruturas sociopolíticas (Libâneo, 2005). Historicamente, os projetos pedagógicos e sociais ampararam a passagem dos privilégios da oligarquia rural da primeira república para a ascensão dos privilégios das elites militares (golpe militar de 1964) e industriais (nacionais e multinacionais).

Durante 21 anos, já que o controle militar no Brasil foi de 1964 a 1985, imperavam as orientações racionalistas e burocratizadas de administração escolar, entretanto uma série de questionamentos de cunho sociológico-marxista (sobre capitalismo e sua influência no grande aumento das desigualdades sociais, para citar apenas uma dimensão das polêmicas levantadas), o próprio processo de desenvolvimento científico-tecnológico passaram a questionar as formas produtivas rígidas e, portanto, o processo pedagógico que formava trabalhadores ineficientes e defasados em relação ao progresso científico e a rearticulação de forças democratizadoras. Os modelos administrativo, pedagógico e político foram questionados.

Na década de 1980 foi promulgada a anistia política que restabeleceu a liberdade partidária e as eleições. As décadas de 1980-1990, de acordo com Libâneo (2005, p.11):

[...] em meio ao clima de transição entre a fase de cerceamento da atividade intelectual e investigativa e a abertura política, representam no campo da educação um período de duras críticas a políticos educacionais, fortemente influenciadas pelo marxismo.

Ao lado dos questionamentos sobre a função conservadora e ou transformadora da sociedade, também emerge a insidiosa necessidade de modernização do modo de produção sob inspiração do projeto de padronização produtivo-consumista (globalização). Ambas as propostas de questionamento econômico, pedagógico e político, fazem emergir um projeto de administração, agora, denominado “gestão,” que passou a requisitar para si o adjetivo “democrática”, ou seja, “um modo de compreender o trabalho escolar que perpassou os modelos e análise social, a pesquisa, as práticas de ensino, a concepção do sistema de formação de professores”(LIBÂNEO, 2005, p.12)

A redefinição da estrutura do sistema produtivo (informatizado) e os novos paradigmas de desenvolvimento econômico exigindo modernização, apropriação de conhecimentos informatizados, flexibilização das habilidades e das relações produtivas, afetaram o projeto educacional que deveria objetivá-los por meio da qualificação profissional e do exercício de um novo conceito de cidadania participativa.

As reformas educacionais articuladas às reformas econômicas se tornam um processo internacional solicitado em congressos pelo mundo todo. (Conferência



Mundial de Educação para Todos -1993-1994, entre outros encontros internacionais que defenderam profundas reformas educacionais nos países do terceiro mundo).

Cinco pontos foram testados por essa e outras conferências educacionais “a gestão educacional, o currículo nacional, a avaliação institucional, a profissionalização internacional e o financiamento da educação” (TORRES, 1996, p.15). Focalizando-se apenas a questão da gestão educacional, percebe-se que ela:

[...] ganha evidência nos documentos das reformas educacionais como requisito para o planejamento, a organização e a mobilização das pessoas para participarem de forma competente nas ações de melhoria da qualidade do ensino (LIBÂNEO, 2005, p.15).

A adjetivação “democrática,” por sua vez, confere à gestão educacional a possibilidade de reivindicar a co-responsabilização de toda a comunidade escolar e de toda a sociedade na implementação de uma educação de qualidade.

## **2.2 A gestão democrática nas escolas**

Enquanto os conceitos de gestão escolar anteriores clássico-científico e funcional-eficientista trabalham embasados em projetos sociais repressivos, fundamentados na desigualdade social e na ausência de liberdade, o conceito de gestão democrática passou a constituir-se um amplo processo de reflexão e de reestruturação da educação escolarizada assumida como projeto coletivo (Oliveira, 1999).

O conceito de democracia que perpassa o social, o político e o educacional não se restringe à conquista do sufrágio universal. Na visão de Oliveira (1999, p.27):

A democracia é, portanto, um sistema de vida no qual a organização e a regulamentação dos processos de integração social são fundamentados no princípio da liberdade, entendida como direito a autodeterminação. É um sistema de vida, um modo cotidiano de efetivação das interações interpessoais que guia e orienta o conjunto das atividades de uma determinada comunidade. Deste modo, a construção da democratização exige não apenas a socialização dos meios de produção econômica como também a dos meios decisão política, além da democratização dos sistemas de autoridade em todas as esferas da vida social.

Em outras palavras, a conquista da democracia inscreve-se no reconhecimento dos direitos à plena participação de todas as esferas da vida social, e mais ainda do pleno exercício desses direitos. A escola pode contribuir decisivamente para o crescente processo de democratização, tanto das atividades intraescolares quanto das práticas sociais extra-escolares, à proporção que democratizar as intenções de seus profissionais de forma a envolver toda a comunidade na qual se insere. De acordo com Oliveira (1999, p.30) “mesmo que saibamos que não é a partir da escola que a sociedade vai se transformar podemos dizer que as mudanças que podemos produzir dentro da própria escola já modificam a sociedade”.

Em linhas gerais compreende-se que se a escola sozinha não pode alterar as estruturas sociais vigentes, sem ela qualquer transformação desejada fica bastante comprometida.

A Constituição Federal de 1988, as Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, o Plano Nacional da Educação lei nº 10.172/200 asseguraram que a gestão da educação brasileira deverá pautar-se por princípios democráticos.

Em seu Artigo 3º a LDB 9394 detalha esses princípios democráticos:

[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso à escola; II - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; III - respeito à liberdade e a tolerância; IV - gestão democrática do ensino público; V - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1986).

O trabalho pedagógico vê-se interpelado a corroborar a promoção de práticas educacionais que estimulem e objetivem a democracia e o respeito ao pluralismo de ideias. A comunidade escolar, alunos, profissionais da educação, pais e sociedade são convidados a participação ativa dos trabalhos escolares por meio dos Conselhos Escolares (instituídos pelo artigo 14 da LDB 9394/96) como instrumentos ativos das decisões que afetam os caminhos da escola. Além dos Conselhos Escolares, ainda são citados sugeridos e estimulada a participação dos grêmios estudantis, das Associações de Pais e Mestres, dos diversos setores sociais que queiram estabelecer parcerias pedagógicas com a escola (BRASIL, 1996).

Essa grande participação da comunidade amplia os espaços de discussão, denúncias técnicas de manipulação e subordinação, co-responsabiliza todos os

setores educacionais, valoriza as ações cooperativas e coletivas, além disso, corrobora a construção da identidade social mais solidária e democrática.

Por fim, a intensa estimulação da participação da comunidade escolar nas decisões que encaminham o funcionamento escola retrata na microesfera do cotidiano escolar a busca de autonomia e descentralização do poder. A participação da comunidade escolar só se efetiva se os agentes que a compõem conhecerem as leis que regem a educação a fim de tomar ou apoiar decisões das instituições escolares que melhor encaminhem as propostas pedagógicas da escola. Dentro dessa perspectiva a gestão escolar democrática implica a superação das práticas centralizadoras de decisões e a vivência da gestão participativa, colegiada e responsável. (Oliveira, 1999)

A gestão democrática da educação passa, portanto, pela vivência democrática de participação nas decisões que afetam o cotidiano da escola.

### **2.3 Desafios da gestão democrática no ambiente alfabetizador**

A gestão democrática da escola passa também pelo cerne do processo de ensino-aprendizagem que concebe a formação escolarizada como um projeto social mais amplo e significativo. Assim, se a gestão democrática pauta-se, ao menos discursivamente pela participação de toda a comunidade escolar nas decisões da escola, em concursos públicos para todos os profissionais da educação e pela eleição do diretor escolar, dentre outros aspectos que a embasam, também é verdade que a gestão, qualquer que seja ela, é antes de tudo “utilização racional de recursos para a realização de determinados fins.” (PARO, 2003.p.18).

Esses fins se realizam na escola como espaço incontestável de acesso ao saber sistematizado. Se por um lado a gestão democrática da escola tem o desafio de estimular e implementar a participação de toda a comunidade escolar nos processos decisórios, por outro é indispensável que se qualifique o processo pedagógico para a efetiva garantia de acesso ao conhecimento.

Mediante os fins da educação e da gestão democrática de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária emerge o desafio de se assegurar na organização e objetivação do trabalho pedagógico a apropriação de conhecimentos relevantes às práticas sociais de uma sociedade que valoriza sobremaneira a escrita.

O principal desafio que a gestão democrática enfrenta na promoção de um ambiente alfabetizador é o de fazer a mediação pedagógica entre os conteúdos curriculares (e dentre eles a aprimoração da língua escrita) e a democratização das relações sociais, econômicas e políticas, pois de acordo com Saviani (1991, p.23) “a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.”

Para que o cidadão e a sociedade almejados numa escola dirigida por uma gestão democrática emergjam da prática pedagógica torna-se indispensável a elaboração e objetivação de um projeto político pedagógico (PPP) coerente.

A escola só conseguirá qualificar uma proposta pedagógica em relação à apropriação da língua escrita e a todos os demais conhecimentos curriculares à medida que for capaz de planejar e executar um processo de ensino e de aprendizagem que expresse o conjunto de vozes de sua comunidade e à medida que conquiste vias políticas públicas de educação a atualização e a valorização constantes de seus profissionais (Oliveira, 1999).

A atualização constante dos profissionais da educação, como ação que incide diretamente sobre a qualidade do processo pedagógico, torna-se, aliás, “eixo estratégico” (Paro, 2003, p.5) para a melhoria da qualidade da educação. É ela que contribui “para o aperfeiçoamento das dimensões política (conhecimento crítico e rigoroso sobre as relações entre a educação e os determinantes sócio-históricos de um dado contexto) e técnica (apropriação de conhecimentos específicos sobre o processo pedagógico)” (GANDIN, 2005, p.47).

Dessa forma, refletir sobre as contribuições das teorias de Ferreiro e Teberosky (1989) para a compreensão de como ocorre a apropriação da escrita pela criança, inscreve-se num compromisso com a gestão democrática da educação que valoriza o conhecimento da língua como instrumento de inclusão social.

### **3 - TEORIA PIAGETIANA E PSICOGÊNESE: NA PERSPECTIVA DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Ao longo dos tempos, a teoria do conhecimento construída por Jean Piaget tem oferecido aos educadores princípios orientadores de suas práticas, embora, ao construí-la, sua intenção não fosse pedagógica.

De acordo com o referido autor, o sujeito humano, desde seu nascimento, estabelece uma relação de interação com o mundo físico e social e, nessa relação ativa, é que se dá seu desenvolvimento cognitivo. De acordo com Piaget, o conhecimento é construído na experiência.

Para explicar o desenvolvimento da forma de raciocinar e de aprender da criança, Piaget criou os seguintes estágios:

Sensório motor: de 0 ano até por volta de 2 anos – estágio em que a ação envolve os órgãos sensoriais e reflexos neurológicos básicos, coordenação motora grossa, (segurar, engatinhar, andar...), e o pensamento se dá somente sobre as coisas presentes na ação que desenvolve. De acordo com Bee (1996, p.300-338) temos os subestágios que demonstram o desenvolvimento gradual e rápido da criança de 0 a 2 anos. No primeiro subestágio 1 (0-1 meses) observa-se o desenvolvimento do reflexo da sucção (para obter alimento). No subestágio 2 (1-4 meses) ocorre o desenvolvimento do reflexo de rotação (procura estabelecer contato com os estímulos externos voltando a cabeça para o estímulo). Em seguida no terceiro subestágio 3 (4-8 meses); o bebê começa a praticar ações intencionalmente (brincar com o móvel). Posteriormente no subestágio 4 (8-12 meses) o bebê faz experimentações (joga objetos para recebê-los de volta). Por volta de 12 a 18 meses, no subestágio 5 (12-18 meses); o bebê usa uma ação para atingir outra (retira uma almofada para agarrar um objeto, isto é, coordena ações finalisticamente). Já no último subestágio 6 (18-24 meses) tem início a habilidade infantil para combinar, manipular, experimentar e explorar os objetos tanto na concretude quanto na imaginação (início da simbolização).

Percebemos que no estágio sensório-motor a criança empreende através de seu corpo, várias tentativas de descobrir o mundo que a cerca. Explorações que na perspectiva de Bee (2003):

Piaget supõe que o bebê realiza o processo adaptativo básico de tentar compreender o mundo que o cerca. Ele assimila informações que lhe chegam na limitada série de esquemas sensório-motores com que nasceu – como olhar, escutar, sugar, agarrar – e acomoda esses esquemas baseados em suas experiências. Segundo Piaget, este é o ponto de partida de todo o processo de desenvolvimento cognitivo (BEE, 2003, P.196).

Já no estágio Pré-Operatório de 2 anos até por volta de 7 anos a criança é capaz de fazer uma coisa e pensar outra. É capaz de representar. Por exemplo, nas brincadeiras apresenta momentos vivenciados em casa, na escola e outros lugares.

No estágio Operatório Concreto de 7 anos até por volta de 11 anos a criança já consegue refletir sobre o universo das coisas e dos fenômenos, e, para concluir um raciocínio, leva em consideração as relações entre os objetos, sempre o fazendo com materiais concretos.

Por fim, no estágio Operatório Formal de 11 anos em diante a criança já é capaz de pensar coisas completamente abstratas, compreendendo conceitos como amor, democracia e dentre outras habilidades.

O conhecimento sobre os estágios do desenvolvimento cognitivo da criança permite ao professor desenvolver instrumentos mais eficientes de intervenção pedagógica, esses por sua vez podem conduzir ao aprimoramento do ensino em geral.

Não se trata simplesmente de seguir as etapas de desenvolvimento cognitivo das crianças ou de esperar que elas se realizem para, depois, ensinar. No processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança, o professor tem papel fundamental. Ao mestre cabe proporcionar a emergência de conflitos cognitivos para que novos conhecimentos sejam produzidos e assimilados pela criança (Ferreiro e Teberosky, 1989).

Outro ponto fundamental da pesquisa de Piaget refere-se à formação da moral na criança. Em seus estudos, o Piaget direciona sua pesquisa acreditando que para que o indivíduo construa sua autonomia moral é necessário estabelecimento da cooperação, ao invés da coação, do respeito mútuo no lugar do respeito unilateral. Dentro da escola, isso significa democratizar as relações para formar sujeitos autônomos. Para Piaget o desenvolvimento cognitivo e moral fazem parte de um desenvolvimento global do indivíduo.

### 3.1 A compreensão dos processos de aquisição da leitura e escrita, segundo Piaget

Segundo Ferreiro e Teberosky, (1989) o sujeito que se apropria da escrita é:

Sujeito cognoscente, sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. Sujeito este que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo (FERREIRO E TEBEROSKY, 1989, p. 29).

De acordo com teorias associacionistas, são os estímulos que controlam as respostas e a aprendizagem nada mais é do que a substituição de uma resposta por outra. Num marco de referência piagetiano, constata-se que os estímulos não atuam diretamente, mas sim, que são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito. Neste ato o sujeito ativo interpreta o estímulo, e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível (acomodação).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1989, p.29):

Um sujeito ativo é um sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, compara, formula hipóteses, reorganiza etc. em ação interiorizada (pensamento ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). (FERREIRO e TEBEROSKY, 1989, P. 29).

Como sujeito ativo, nenhuma criança espera pelas instruções de um adulto para classificar, ordenar, seriar os objetos de seu mundo cotidiano, nem para começar a construir hipóteses sobre a escrita. Os processos de construção de noções básicas sobre a escrita e a matemática não passam pela memorização e reprodução mecânica. É possível afirmar que, se o homem conseguiu forjar, durante gerações, noções numéricas e linguagem escrita corretas, certamente não foi por mérito de métodos utilizados. Muitas vezes, foi, sim, apesar deles.

Durante muito tempo, o primeiro ano escolar foi entendido como um ano “instrumental”. O trabalho nessa série tinha como objetivo levar a criança a adquirir os instrumentos que lhe serviriam mais tarde para adquirir outros conhecimentos.

Cálculos elementares, leitura e escrita eram, assim, considerados apenas instrumentos.

Segundo Ferreiro e Teberosky, (1989, p.27)“Piaget nos mostra que, no que se refere ao cálculo elementar, que, adquirindo as noções numéricas, a criança constrói seu pensamento lógico. Conhecimento do mais alto poder de generalização.”

Com isso destroem-se em suas bases as concepções da matemática, na 1ª série, como aquisição mecânica ao invés de raciocinada. Pergunta-se: Acontecerá o mesmo com a leitura e escrita? Até que ponto é sustentável a idéia de que se tem de passar pelos rituais do ma, me, mi mo mu para aprender a ler? Qual é a justificativa para se começar pelo cálculo mecânico das correspondências fonema/grafema para, então, e somente então, propor uma compreensão do texto escrito? É justificável essa concepção da iniciação da leitura e da escrita como transcrição dos grafemas em fonemas, concebida como uma iniciação às cegas e com ausência de um pensamento inteligente? Esses são alguns dos questionamentos que são feitos a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (Cunha e Costa, 2011).

Muitos educadores diante da proposta de entendimento construtivista da leitura e escrita levantam a seguinte objeção: como se pode falar da “teoria de Piaget” sobre leitura – escrita, quando o próprio nada escreveu sobre o tema? Efetivamente, Piaget não investigou, nem realizou nenhuma reflexão sistemática sobre o assunto e apenas pode-se encontrar, em diversos textos, referências tangenciais a respeito desses problemas. Porém, o que está em jogo é a concepção que se tem sobre a sua teoria que é entendida ou como uma teoria limitada aos processos de aquisição do conhecimento lógico matemático e físico, ou como uma teoria geral dos processos de aquisição do conhecimento.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1989), que foram alunas de Piaget:

A teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um determinado assunto, mas sim, um marco de referências teóricas, muito mais vasto, nos permitindo compreender de uma maneira nova, qualquer processo de aquisição de conhecimento. Esta teoria nos permite introduzir a leitura escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente. E também as noções de assimilação. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1989, P. 28).



A concepção da aprendizagem inerente à psicologia genética, entendida como um processo de obtenção de conhecimento supõe que existem processos de aprendizagem do sujeito, que não dependem dos métodos. O método pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém, não cria a aprendizagem. A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito. O sujeito que apenas repete cópias preestabelecidas, um modelo dado por outro, não é habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo (Ferreiro e Teberosky).

Os mecanismos: assimilação e acomodação alicerçam a aprendizagem enquanto ação interiorizada. Por meio desses dois mecanismos, o sujeito cognoscente constrói as estruturas cognitivas que conduzem dos processos de desequilíbrio (não adaptação a um meio) para o equilíbrio (adaptação). A passagem do equilíbrio ao desequilíbrio é constante, dinâmica e progressiva e é denominada por Jean como: “equilíbrio majorante” (Ferreiro e Teberosky, 1989).

A assimilação e a acomodação são mecanismos acionados para que o organismo alcance um novo estado de equilíbrio. Ao interagir com novas informações oferecidas pelo meio, o organismo, sem alterar suas estruturas, desenvolve ações destinadas a atribuir significações aos elementos do meio, partindo de experiências anteriores (Bee, 2003).

Assim, todo conhecimento novo terá que ser assimilado pelo sujeito e, conforme os esquemas assimiladores à disposição, a assimilação será mais ou menos rápida. Não há semelhança nos objetos apresentados, a menos que haja semelhança nos esquemas assimiladores que tratarão de interpretá-los. Com isso, o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito e não o conteúdo a ser abordado (Ferreiro E Teberosky, 1989).

Um progresso no conhecimento não será obtido senão através de um conflito cognitivo. Isto se dá quando a presença de um objeto não assimilável força o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, ou seja, impele-o a realizar um esforço de acomodação que tenda a incorporar o que resultava inassimilável. É importante ressaltar que não é qualquer atividade que define a atividade intelectual, tampouco qualquer conflito é um conflito cognitivo, que permite um progresso no conhecimento. Há momentos neste processo, nos quais certos fatos, antes ignorados, se convertem em perturbações, ou seja, em conflitos (Ferreiro e Teberosky, 1989).

Não se trata de introduzir o sujeito em situações conflitantes. Porém, detectar quais são os momentos cruciais nos quais o sujeito é sensível às perturbações e às suas próprias contradições, para ajudá-lo a avançar no sentido de uma nova reestruturação (Ferreiro e Teberosky, 1989).

O objetivo, nesse capítulo, foi apontar a pertinência da teoria psicogenética de Piaget e das conceitualizações da psicolinguística contemporânea, para compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimento sobre a língua escrita. A nosso ver, tais contribuições, se não propõem métodos de ensino, podem contribuir para a solução dos problemas de aprendizagem da leitura escrita, e, conseqüentemente, evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos.

### **3.2 A evolução da escrita**

Desde muito cedo a criança começa suas experiências de escrita de textos, produzidos por si mesma, em casa, com amigos da rua, primos e outros, num processo diferenciado das tentativas de desenhar (Ferreiro e Teberosky, 1989).

Estas escritas iniciais podem ser de dois tipos: traços ondulados contínuos (uma série de “emes” em cursiva) ou uma série de pequenos círculos ou linhas verticais, os quais demonstram que existe uma concepção de escrita para a criança.

Como imitar o ato de escrever é uma coisa e interpretar a escrita produzida é outra, é importante observar: a) a partir de que momento a criança dá uma interpretação à sua escrita e b) a partir de que momento a escrita deixa de ser um traçado para se converter em um objeto substitutivo, numa representação simbólica (Ferreiro e Teberosky, 1989).

Nessa fase da escrita, geralmente, cada desenho vai acompanhado de um signo. Vale observar que muitas vezes o signo utilizado mal se separa do objeto. É próximo ao ideograma, manifestando uma confusão entre o que é significado pelo signo e o significante em si.

A criança no processo de alfabetização passa por vários níveis e fases. Para Ferreiro e Teberosky (1989, p.57), “os caminhos para reinventar a escrita são os mesmos para todas as crianças, independente de classe social”.

Em seu processo de construção da linguagem escrita, a criança levanta hipóteses a respeito do que seja escrever e do que representa a escrita. Tais

hipóteses revelam seu raciocínio lógico e explicitam sua compreensão acerca do objeto de seu conhecimento (Ferreiro e Teberosky, 1989).

Em seu livro, - Psicogênese da Língua Escrita -, Emília Ferreiro e Ana Teberosky definiram alguns níveis de evolução da escrita, a hipótese pré-silábica, a silábica, a silábica-alfabética e a alfabética.

A hipótese pré-silábica a criança acredita que a escrita é uma forma de representar ou desenhar coisas e usa desenhos, garatujas e rabiscos para escrever. Só ela sabe o que escreveu, usando geralmente letras do seu nome para escrever outras coisas. Faz relação com o tamanho do objeto: coisas grandes devem ter nomes grandes e coisas pequenas devem ter nomes pequenos (Ferreiro e Teberosky, 1989).

Para Ferreiro e Teberosky (1989) a hipótese pré-silábica, revela dois momentos de compreensão da escrita. Um momento inicial, no qual a criança “escreve” com desenhos ou outras marcas gráficas (riscos ou garatujas) e um momento, no qual utiliza letras convencionais, de imprensa ou cursiva. Nesse segundo estágio, a criança utiliza uma letra para cada palavra ou cria uma sequência de letras, geralmente usando letras de uma palavra extremamente significativa para ela, como as do seu nome, por exemplo.

Nessa fase de escrita, a criança tem a idéia de que o a escrita do nome do objeto ou ser deve ser proporcional ao seu tamanho ou idade. A seu ver, por exemplo, o nome boi tem que apresentar mais caracteres do que o nome formiga. Pois o animal boi é maior do que o inseto formiga.

Segundo Teberosky e Ferreiro (1989, p.184):

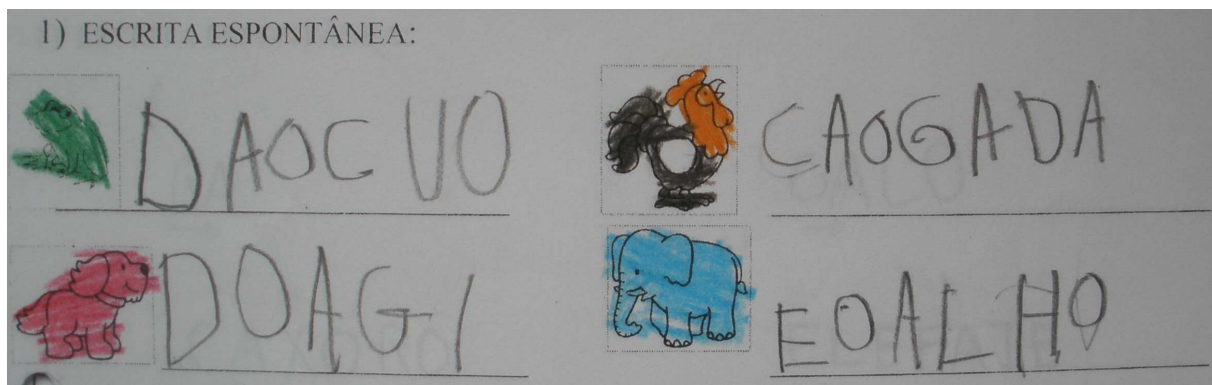
A escrita é uma escrita de nomes, mas os portadores desses nomes têm, além disso, outras propriedades que a escrita poderia refletir, já que a escrita do nome não é ainda a escrita de uma determinada forma sonora.

Outras crenças da criança nesta fase podem ser assim sintetizadas: faz faltar certo número de caracteres para escrever algo, mesmo que este algo seja uma palavra ou uma oração inteira; as mesmas letras podem ser usadas para representar objetos diferentes, só mudando a disposição das mesmas; para escrever é possível mesclar número com letras ou usar desenhos (Ferreiro e Teberosky, 1989)

A leitura da escrita é sempre global, e as relações entre as partes e o todo estão muito longe de serem analisáveis: assim cada letra vale pelo todo.

Neste nível é desenvolvida a hipótese de quantidade mínima de caracteres e a hipótese de variedade de caracteres.

No intermediário a criança começa a ter consciência de que existe relação entre a fala e a escrita, mas ainda conserva a hipótese de quantidade e variedade de caracteres.

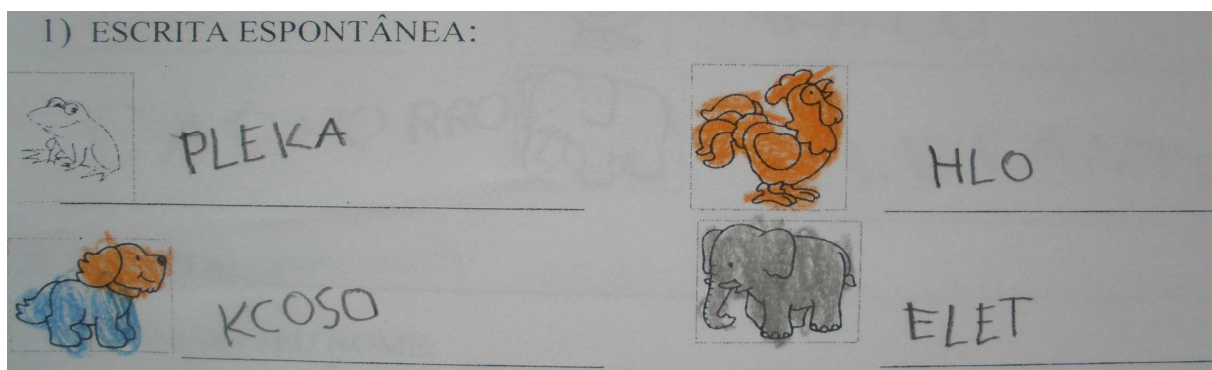


**Figura 1:** Exemplo da hipótese da escrita pré-silábica.

**Fonte:** Elaboração nossa.

Na hipótese silábica a criança fonetiza a escrita, busca relação entre fonema e letra e levanta a hipótese de que deve escrever tantas letras para quantas vezes se abre a boca.

É possível constatar a tentativa de dar valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita. Para Ferreiro e Teberosky (1989, p.193): "Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba."



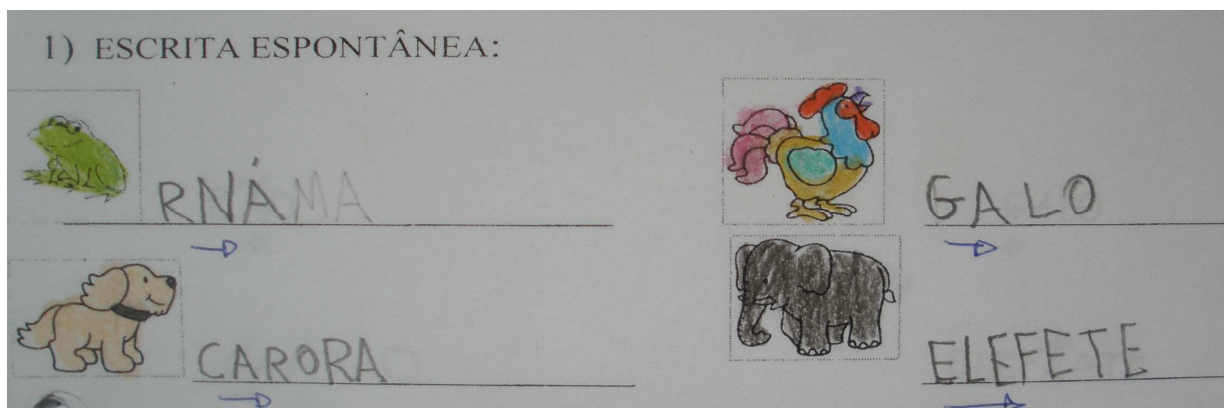
**Figura 2:** Exemplo da hipótese da escrita silábica.

**Fonte:** Elaboração nossa.

Na hipótese silábico-alfabética a criança supera a etapa da correspondência global entre forma escrita e expressão oral, já fazendo correspondência entre as partes do texto. Trabalha ainda com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. Porém a grafia pode aparecer com formas distantes as das letras, ou bem definidas. As letras podem ou não aparecer com valor sonoro estável. (Ferreiro e Teberosky, 1989).

O conflito a respeito da quantidade mínima de caracteres é constante, principalmente ao depararem com uma palavra dissílaba (quantidade abaixo do mínimo para escrever) ou uma palavra monossílaba, como por exemplo: pó.

A criança começa a se perguntar qual o significado de cada uma das letras em relação à palavra escrita em seu significado mais abrangente. Nesta fase o primordial conflito cognitivo passa pela não aceitação de que se possa escrever com letras iguais e com poucas letras (Ferreiro e Teberosky, 1989).



**Figura 3:** Exemplo da hipótese da escrita silábico-alfabético.

**Fonte:** Elaboração nossa.

Na hipótese alfabética a criança já compreende que a escrita tem uma função social: a comunicação. Ferreiro e Teberosky (1989), na obra *Psicogênese da Língua Escrita*, dizem que “se entende por alfabetizada a criança que dominou a base alfabética do sistema de escrita, que lê com compreensão e escreve textos com sentidos possíveis de serem lidos, mesmo que apresentem erros de ortografia” (1989, p.2013).

Esta fase constitui o final da evolução da cognitiva escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1989, p.213):

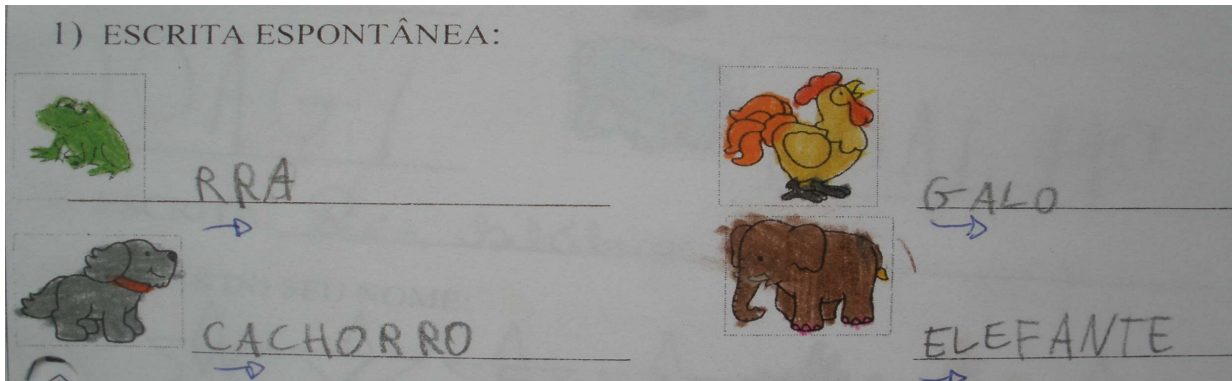
Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”, compreendeu que cada um dos caracteres de escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

Isso não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas. O que não pode ser confundido são as dificuldades, próprias da ortografia, com escrita no sentido estrito. O trabalho do educador a partir daí é o de viabilizar o acesso às regras ortográficas de forma significativa e contrária à memorização e treino motor robotizado. O campo de atuação do professor é a sala de aula, local onde se devem apresentar diferentes portadores de textos, propiciando ampliarem seus repertórios, tanto oral quanto escrito. Nesse ambiente acredita-se que, além da bagagem que a criança traz de suas vivências anteriores, o contato com os mais variados tipos de leitura e escrita só tem a acrescentar em qualidade e quantidade, no que se refere à linguagem oral e escrita. (Cocco e Hailer, 1996).

Compreende-se que alfabetizar é elemento significativo do processo de letramento (vivência e apropriação das práticas simbólicas instaladas na sociedade), sem o qual ninguém torna-se competente para decifrar os possíveis sentidos de um texto. Compreender e saber como as letras se combinam para representar os sons da fala não é suficiente para atribuir sentidos aos textos que circulam no mundo.

A leitura detalhada das principais diretrizes teórico-epistemológicas sobre a evolução da escrita infantil fruto de uma laboriosa construção mental por parte da criança, ajuda o professor a refletir sobre como sua atuação pedagógica pode frear, bloquear ou estimular, contribuindo para que assuma com eficácia seu papel de mediador da aprendizagem. Para escrever, a criança precisa pensar no objeto inteiro, em toda sua complexidade. (Cocco e Hailer, 1996).

Faz-se necessário salientar a importância que tem para o professor de educação infantil conhecer e refletir sobre a teoria piagetiana e as contribuições dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1989), no que se refere à linguagem oral e escrita no processo de alfabetização.



**Figura 4:** Exemplo da hipótese da escrita alfabética.

**Fonte:** Elaboração nossa.

### 3.3 Novos posicionamentos linguísticos

Durante os estudos destacaram-se três preocupações básicas que predominam na elaboração e processo de investigação, que Teberosky e Ferreiro apresentaram (1989; p 269). “Não identificar leitura com decifrado; não identificar escrita como cópia; não identificar progressos na lecto-escrita com avanços decifrada e na exatidão da cópia gráfica.”

Com este estudo pode-se evidenciar que: uma construção real e inteligente por parte da criança desse objeto cultural, por excelência, que é a escrita não pode identificar leitura com decifração. A complexidade da relação entre leitura e escrita é sugerida por Massini-Cagliari:

No processo de alfabetização, a leitura precede à escrita. Na verdade, a escrita nem precisa ser ensinada se a pessoa souber ler. Para escrever, uma pessoa precisa, apenas, reproduzir graficamente o conhecimento que tem de leitura. Por outro lado, se uma pessoa não souber ler, o ato de escrever será simples cópia, sem significado. (CAGLIARI, 1994, *apud* MASSINI-CAGLIARI, 1994, p. 26).

Ler não se justifica somente no processo visual. O ato de ler engloba dois tipos de informação, a visual e a não-visual. Visual é feita pela organização de letras impressas e a não-visual, pelo processo causado pelo próprio leitor.

Se compreendermos que o cérebro é um órgão humano de processamento da informação; que o cérebro não é prisioneiro dos sentidos, mas que controla os órgãos sensoriais e seletivamente usa o *input* que deles recebe; então não nos

surpreenderá que o que a boca diz na leitura em voz alta, não é o que olho viu, mas o que cérebro produziu para que a boca diga (Ferreiro e Teberosky, 1989).

A informação não-visual essencialmente é a competência linguística do leitor (texto em outro idioma, não haverá leitura no sentido escrito, ainda que haja exploração visual). Porém, outras informações não-visuais são utilizadas, como o conhecimento do tema (que não é o mesmo que o conhecimento do texto). O suporte de identificação material do texto, mesmo, que ainda não saibamos ler (por antecipação) algo sobre o texto. Assim se identificar o suporte como sendo um livro técnico, já sabemos que algumas construções que marcam tipicamente certo estilo estarão excluídas, exemplo: “Era uma vez...” ou “Tenho a satisfação de dirigir-me a você...” como, “tome uma colher de 3 em 3 horas” (Massini-Cagliari, 1994).

O que se vê depende do número de estímulos, depende do nível de organização do estímulo. Na capacidade de integração da informação que aumenta concomitantemente com a organização do estímulo. O leitor completa com sua informação não-visual (conhecimento do texto da estrutura gramatical de sua língua).

Muitos autores entre eles Massini-Cagliari (1994), Soares (2004) entre outros contemporâneos têm considerado a leitura como um processo não-visual. Insistem em que trata-se de não confundir língua oral com língua escrita e permitir ao aprendiz de leitor que se aproxime desta como aquilo que é imprescindível para ambos: sua competência linguística.

Há uma notável diferença entre a criança que é introduzida na leitura através do estreito corredor de decifrar, e as que organizam seu próprio método de aprendizagem. O primeiro mostra uma confiança cega no decifrar como única via de acesso ao texto, isto é, que oralizam as marcas gráficas, que conforme a expressão acertada, “fazem um ruído com a boca em função dos sinais que veem”, mas sem compreender absolutamente nada. Incompreensão pode coexistir com um decifrado correto. Surgindo crianças rotuladas, “crianças boas para análise, mas, que fracassam na síntese”. Desligado da busca constante de significado, o texto que se produz, ao longo de uma série de sílabas sem sentidos. Ao chegar ao final da linha a criança já esqueceu o início (Cocco e Hailer, 1996).

Deve-se oralizar para compreender o texto. O sistema da escrita aparece como signos que remetem a outros signos. Os da linguagem oral, que segundo



citação deste livro, Foucambert diz assim: “Ler consiste em selecionar informações na língua escrita para construir diretamente uma significação.” (1994,p. 272).

Para ele o decifrar é a chave para todos os males da iniciação escolar da leitura. Afirma que “o decifrado é fácil”, quando se sabe ler, porém, a utilização do decifrado com meio para compreender uma palavra escrita, coloca a criança em situações de fracasso, e conclui enfaticamente “que o decifrado é uma armadilha, um presente envenenado” (Foucambert, 1994, p.72). Em sua concepção o decifrado em si mesmo não é atividade de leitura.

A escrita por sua vez não é mera cópia de um modelo lingüístico. Por isso é preciso deixar que as crianças escrevam com seus próprios sistemas de escrita, diferentes do convencional, para que elas criem suas próprias hipóteses. Assim deve se estimular às crianças a serem participantes ativas, ensinando a si mesmas a ler; de fato, são elas que devem dirigir o processo de construção da linguagem oral e escrita, já que a mente de uma criança de 4, 5 ou 6 anos está longe de ser um espaço linguisticamente vazio no qual deve se verter a informação vinculada com a leitura, ou seja, texto escrito seguido da leitura, feitos pela criança. Vale observar que a ordem natural no processo de alfabetização para a leitura e escrita pode variar de uma criança para outra, algumas fazendo hipóteses mais avançadas quando se trata de escrever (Cocco e Hailer, 1996).

Em nível de ortografia, deixemos a criança escrever segundo o som, tal como ela imagina que as palavras possam compor-se. Porém, nossa defesa vai mais longe ainda. Mesmo que sua escrita seja diferente do sistema alfabético, não para inventar seu próprio sistema idiossincrático, mas sim para que possa descobrir que seu sistema não é o convencional, e para encontrar razões válidas para substituir suas próprias hipóteses pelas nossas (Cocco e Hailer, 1996).

Estudando a escrita, ou seja, ortografia espontânea, a criança de Educação Infantil, pode mostrar que esta escrita apresenta regularidades tanto em uma criança, como entre crianças diferentes. Elas não escolhem letras aleatoriamente, nem inventam símbolos adicionais (Cocco e Hailer, 1996).

Não há que identificar escrita como cópia de um modelo externo. Que até chegar ao nível alfabético a criança percorre um longo caminho de construção e exploração, passando por várias hipóteses da escrita. Assim nos apresenta Ferreiro e Teberosky (1985; p.274): “A distância que medeia entre a escrita – cópia e a

escrita tal como a criança entende é tão grande como a que medeia entre o desenho-cópia e desenho tal como a criança entende. ”.

Ao observarmos os desenhos espontâneos foi possível descobrir que para a criança de certa idade desenhar não é reproduzir o que se vê, tal como se vê, e sim o nosso saber sobre o objeto. As dificuldades que enfrentam quando tentam realizar um perfil não constituem obstáculos gráficos, mas reais problemas cognitivos. O mesmo ocorre com a escrita em sua evolução, o que nós evidenciamos não depende da maior ou menos destreza gráfica da criança ou em suas possibilidades de desenhar letras como as nossas. Mas, sim, do seu nível de conceitualização sobre a escrita, ou seja, o conjunto de hipóteses exploradas para compreender este objeto.

Impedindo-a de escrever, isto é, de explorar suas hipóteses no ato de produção de um texto e obrigando-a a copiar, isto é, repetir o traçado de outro, sem compreender sua estrutura, a impedimos de aprender, de descobrir por si só.

Em termos de compreensão epistemológica da apropriação da língua escrita realizada pela criança não se pode identificar progressos na lecto-escrita com avanço na decifração e na exatidão da cópia gráfica.

Ao termos uma visão global do processo de aprendizagem, a posição que sustentamos é um marco da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, é apto para compreender os processos de apropriação de conhecimentos envolvidos na aprendizagem da lecto-escrita. Dizemos apropriação de conhecimentos envolvidos e não aprendizagem de uma técnica. O que essa apropriação significa, como em qualquer outro domínio da atividade cognitiva. Um processo ativo de reconstrução por parte do sujeito que não pode se apropriar verdadeiramente de um conhecimento, senão, quando compreendeu seu modo de produção, ou seja, quando o reconstituiu internamente (Cunha e Costa, 2001).

#### **4 - O ambiente democrático nas escolas contemporâneas e a concepção de escrita e leitura**

As reflexões sobre a concepção construtivista de leitura e escrita vem inscrita no cenário educacional brasileiro junto a discussões:

[...] sobre as políticas públicas, uma vez que em grande parte dos países do mundo vem sendo implementadas reformas, tanto no que diz respeito ao currículo como a organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino (SANTOS, 2002, p. 347).

Dessa forma, a dimensão teórico-metódica da concepção construtivista de escrita e de leitura se objetivam nos processos de reordenação da sociedade e da escola segundo as diretrizes do que se determinou como um gestão democrática do processo pedagógico.

Por caminhos diversos a apropriação da escrita e da leitura tem sido convocada como fator estratégico de atuação da criança, como cidadão nas atividades culturais, econômicas, políticas e culturais, dentre outras dimensões possíveis dessa atuação, nas práticas sociais que a comunidade requer. Isso apreende a importância da gestão, adjetivada com democrática, pois advém da articulação, qualidade de ensino e gestão democrática, a possibilidade de construção democrática contra-hegemônica em experiências locais, por meio de análises de como se travam embates em torno de uma política escola centrada de um lado pela ofensiva gerencialista é, por outro, na tradição das lutas por democracia, ao mesmo tempo em que se busca compreender os efeitos dessas tensões sobre o trabalho pedagógico curricular (Hypolito, *et al*, 2011, p. 1 ).

Em síntese explicita-se a compreensão de que a gestão democrática da escola e a concepção construtivista de leitura e de escrita se articulam em um arredondamento estrutural de propedagógica e curricular em meio à militância pela democratização da própria sociedade.

Apesar dessa sugestão otimista a concepção construtivista de leitura e escrita e o projeto de gestão democrática esbarram nas diretrizes pedagógicas e administrativas que os antecede, daí uma série de embates que dificultam suas objetivações no cotidiano escolar que são analisadas a seguir.

#### 4.1 Teorias tradicionais versus Teoria construtivista

Em 1997 foram publicadas no Brasil os Parâmetros Curriculares Nacionais, uma série de livros com orientações psicopedagógicas para o trabalho com as diversas disciplinas do currículo do ensino fundamental que enfatizavam as contribuições da teoria cognitivista de Piaget e das orientações sobre a apropriação construtivista da leitura e da escrita tais como destacaram Ferreiro e Teberosky.

A análise das reflexões sobre a alfabetização escolar no século XX leva a explicitação de três momentos de acordo com Barbosa (2005). Eles estão situados, na primeira metade do século XX; a segunda década de 60, e o terceiro da década de 70 até os dias atuais.

No primeiro período que compreende aproximadamente à primeira metade do século, tem se a discussão que enfocou argumentações a respeito do melhor método para ensinar a ler e a escrever. A dificuldade na apropriação da língua escrita estaria relacionada ao uso de métodos de ensino inadequados. Data desse período a defesa do Método Global e do Fonético. No Brasil popularizou-se uma proposta mista que conjugava os dois métodos em uma proposta de análise e síntese da estrutura da língua escrita a partir do uso das cartilhas um suporte textual do silabário (Brasil, 1997 p. 19).

Em um segundo momento a partir das teorias do déficit, na década de 60 foi levantado um debate mais abrangente em torno da questão do fracasso escolar e conseqüentemente, dos percalços enfrentados pela alfabetização. Influenciados pela experiência norte-americana que analisou a segregação dos negros e a dificuldade de aprendizagem das minorias quando integradas as escolas regulares.

O volume dos PCN dedicado à língua portuguesa insiste na necessidade de reestruturação psicopedagógica do ensino e da aprendizagem da língua materna em sua modalidade escrita a fim de garantir soluções dos problemas de alfabetização do país. De acordo com o Parâmetro Curricular de Língua Portuguesa:

O conhecimento disponível nos anos 60 levava a buscar no aluno a causa do fracasso escolar – o que tinha sua lógica, visto que para uma parte dos alunos o ensino parecia funcionar. Uma boa ilustração dessa abordagem são os exercícios de - prontidão -. “Pensava-se que aos alunos que fracassavam devia faltar algo, sendo, então necessário compensar esse déficit para que pudessem aprender” (BRASIL, 1997, p.19).

Se as famílias carentes não conseguiam fornecer os estímulos adequados para motivar a aprendizagem de seus filhos, a instituição escolar passou a propor baterias de exercícios estimuladores da aprendizagem e preventivas de um provável fracasso. “Essa abordagem já se anunciava no teste ABC, de Lourenço Filho – um conjunto de atividades para verificar e, principalmente, medir a ‘maturidade’ que a ciência de então supunha necessária à alfabetização bem sucedida – teve muita influência no Brasil. Nos anos 70, foi largamente difundida a idéia de que, no início da escolaridade, toda criança deveria passar pelos exercícios conhecidos como de ‘prontidão’ (do inglês *readiness*) para a alfabetização” (Brasil, 2009, p.5).

Observa-se nesses dois primeiros momentos de reflexão sobre a apropriação da língua escrita situados no cerne de uma teoria nacional desenvolvimentalista a preocupação com uma política educacional capaz de alavancar o almejado progresso econômico por da qualificação do capital humano. De acordo com Gouveia (1971, p.4):

Esboça-se a predominância de estudos de natureza econômica, incentivados não só por certos organismos prestigiosos da administração pública, mas também por fontes externas de financiamento. A educação como investimento, os custos da educação, a escola e a demanda de profissionais de diferentes níveis e outros tópicos que sugerem igualmente racionalização, são itens frequentes em documentos programáticos. Toda essa preocupação racionalista e funcionalista foi traduzida pedagogicamente como controle absoluto do processo pedagógico, daí a excessiva preocupação com os métodos de ensino do primeiro período e o predomínio das soluções tecnicistas do segundo período. Resultam dessa focalização do controle do processo de aprendizagem a prestígio dos testes psicológicos das máquinas de ensinar e da instrução programada, dos Guias Curriculares, cuidadosa e minuciosamente elaborados. Ao professor restaria na condução do processo pedagógico controlar tecnicamente a aprendizagem do aluno (BRASIL, 1997).

O terceiro período de reflexão sobre a alfabetização iniciou-se em fins da década de 70 e parte do princípio de que a apropriação da língua escrita depende não de um método de ensino exterior ao objeto a ser apreendido, mas pela compreensão da escrita como um sistema de representação da linguagem e do educando como sujeito ativo do próprio conhecimento. Tais considerações intensivamente explicitadas por Ferreiro e Teberosky estimularam novas concepções de ensino e de aprendizagem:

E isso tem demandado uma transformação radical nas práticas de ensino da leitura e da escrita no início da escolarização, ou na didática da alfabetização. Já não é mais possível conceber a escrita exclusivamente como uma pura transcrição gráfica de sons, já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprenderem a ler, já não é mais possível fechar os olhos para as consequências provocadas pela diferença de oportunidades que marcam as crianças de diferentes classes sociais (BRASIL, 2009, p.6).

Articulada a essas concepções cognitivistas da aprendizagem da língua vem a compreensão de que o controle sobre o processo pedagógico já não é o fator estratégico de qualificação e estímulo de sucesso para o aluno. A grande questão que centraliza a proposta pedagógica embasada no cognitivismo é a necessidade inexorável de um estímulo permanente do potencial de aprendizagem do aluno por parte de intervenções mediadoras do professor por meio das quais o sujeito que aprende se apropria significativamente do objeto de aprendizagem. O professor não controla a aprendizagem do aluno, ele pode apenas estimular, mediar, facilitar, porque é o sujeito que aprende ao interagir com o conhecimento.

Coll (1995, p.71) afirma que:

Construir a aprendizagem contribui para o desenvolvimento à medida que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Para a concepção construtivista aprendemos quando somos capazes de elaborar uma apresentação pessoal do objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender.

Sobre o ensino e o papel do professor em uma proposta construtivista, Coll (1995), ressalta que é necessário superar a ilusão de controle sobre a aprendizagem do aluno. Apesar disso a intervenção coerente, pontual e mediadora do docente é indispensável para que os alunos interajam com o conhecimento de forma significativa. “Mas apenas ajuda, porque o ensino não pode substituir a atividade mental construtiva do aluno e nem ocupar o seu lugar” (Coll, 1995, p.124). O estímulo à interação entre o aluno e o conhecimento perpassa simultaneamente pela socialização desse conhecimento e pela convivência democrática com os demais membros da comunidade escolar, pois de acordo com Coll (1995, p. 78):

A relação do aluno com seus companheiros, com seus iguais, incide de forma decisiva sobre aspectos tais como o processo de socialização em geral, aquisição de aptidões e de habilidades, o

controle dos impulsos agressivos, o grau de adaptação as normas estabelecidas, a superação do egocentrismo, a relativização progressiva do ponto de vista próprio, o nível de aspiração e inclusive o rendimento escolar.

Dessa forma a socialização de conhecimentos permite a emersão de conflitos cognitivos que forçam o aluno a negociar e a reformular seus conceitos e com isso faz avançar o nível e a qualidade do conhecimento. Para que essas orientações psicopedagógicas se efetivem no ambiente da sala de aula e do processo de ensino e de aprendizagem, é preciso, contudo, um projeto de gestão democrática tanto do processo pedagógico quanto da instituição escolar como um todo. Já que para a teoria construtivista os conflitos e questionamentos dos alunos não são fugas do controle docente, explicitações de indisciplina e desrespeito.

O que leva a reflexão sobre como um projeto de gestão incidiria numa proposta pedagógica apoiada nos parâmetros construtivista.

A grande preocupação com a substantivação da qualidade do processo alfabetizador, e, portanto, da função da escola como a instituição que a promove abrange tanto as implicações do uso de teorias do conhecimento e de diretrizes psicopedagógicas tais como as elaboradas por Ferreiro e Teberosky (1989), quanto à objetivação de estruturas que possam vir a servir de apoio para essa substantivação. Isso coloca em evidência a relevância de uma gestão educacional eficiente e coerente. A constante busca pela qualidade e aperfeiçoamento da educação, bem como à insistência de que essa qualidade e aperfeiçoamento revertem-se em democratização da própria sociedade e das relações econômicas, culturais, políticas dentre inúmeras outras que a sustentam em dado momento histórico, perpassam pelo gerenciamento da escola como espaço de vivência participativa e co-responsável de toda comunidade escolar. Nas palavras de Luke:

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por efetividade entende-se, pois, a realização de objetivos avançados em acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômica-cultural, mediante a dinamização do talento humano, sinergicamente organizado. (LUKE, 2009, p.31)

Na prática tudo isso implica uma participação coletiva e concreta efetivada pela atuação de instâncias colegiada de caráter deliberativo, tais como o colegiado escolar, a associação de pais e mestres, o grêmio estudantil, por exemplo; da implementação de processos democrático e transparentes para a escolha dos diretores, da definição de políticas coerentes para a educação brasileira em todos os seus níveis, mas principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, haja vista a relevância de um projeto alfabetizador eficaz; e, a indispensabilidade da elaboração de um Projeto Político Pedagógico para o qual converjam os benefícios dos fatores citados (Brasil, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96, em seu artigo 14 prescreve a orientação legal que responsabiliza a escola pela elaboração, execução e avaliação do seu próprio projeto pedagógico. Entre os diversos princípios que orientam a responsabilidade da escola vemos a interpelação “da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e “da participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares equivalentes (Brasil, 1996).

A gestão democrática chama para si a responsabilidade de interpelar e de mobilizar a construção de um projeto político pedagógico vinculado à identidade, à função social, à clientela, à organização curricular, à avaliação, aos resultados objetivados pela instituição escolar. A gestão democrática transforma “metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas públicas” (Gracindo, 2004, P.147).

Assim a ampla defesa das contribuições teóricas de Ferreiro e Teberosky (1989) e a compreensão de que a qualidade do processo alfabetizador são eixos estratégicos para a qualidade global da educação brasileira demandam uma proposta de gestão democrática capaz de mobilizar profissionais alfabetizadores competentes e sensibilizados para com a faixa etária das séries iniciais do ensino fundamental e capazes de se inventar numa formação continuada responsável; especialistas da educação capazes de promover e estimular debates metodológicos e psicopedagógicos capazes de sustentar a construção da aprimoração da língua no cotidiano do processo de ensino e de aprendizagem; e, de integrar as famílias e responsáveis pelos alunos no trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. Pode-se dizer que “a condição de uma gestão escolar de cunho democrático-participativo



requer competência cognitiva e afetiva, respaldada na internalização de valores, hábitos, atitudes e conhecimentos” (Luke, 2009, p.37).

Por tudo isso, insistimos que não basta impor à escola e aos profissionais da educação a defesa de propostas inovadoras, capazes de resolver os problemas relacionados à alfabetização para que esses problemas se resolvam. As sugestões são de que uma gestão adjetivada e substantivada por princípios democráticos pode ser um dos prováveis caminhos que orientam o enfrentamento mais eficiente desses problemas.

## **4.2 A gestão democrática e a teoria construtivista**

Se a proposta pedagógica construtivista apóia-se fundamentalmente no respeito à capacidade do sujeito da aprendizagem em refletir, inferir, estabelecer relações, processar, questionar e compreender informações transformando-as em conhecimento significativo e pessoal parece que o modelo tradicional de gestão racionalizador, parcelarizador do conhecimento e das funções sociais, extremamente controladores de cada passo das práticas sociais e educacionais, não é o mais adequado às práticas pedagógicas de teoria cognitivistas.

Uma educação de cunho construtivista ou cognitivista e sua gestão, tanto como proposta pedagógica, quanto como proposta de funcionamento institucional, propõe a criação de novos conceitos paradigmáticos na orientação do conhecimento conceitual, atitudinal e procedimental. Nas palavras de Assmanh (1996, p. 92) “os paradigmas não existem apenas para explicar o mundo, mas para organizá-lo mediante o uso do poder”... Assim o argumento construtivista de que a aprendizagem resulta da interação entre os diversos sujeitos e o objeto do conhecimento soma-se à diretriz da gestão democrática de vivência participativa e cooperativa da proposta pedagógica em uma objetivação das novas demandas sociais de trabalho, consumo e cultura dentre outras questões da vida moderna.

A eficácia do processo pedagógico se refere à apropriação da língua escrita sob a égide do construtivismo passa a requisitar as conquistas da gestão democrática como incentivo para autêntica participação dos indivíduos na sua aprendizagem. Lembrando ainda que para Piaget o desenvolvimento humano envolve não apenas o aspecto cognitivo, mas também o social e o moral. Tais aspectos são essenciais em uma proposta pedagógica que objetiva o estímulo da

participação mais atuante do sujeito que aprende na própria aprendizagem e na aprendizagem dos outros (Gandin, 2005).

Para Piaget (1998) o desenvolvimento moral, base de uma interação social autônoma e ética, não pode resultar de uma imposição exterior, ele é um processo de construção do interior o controle interno que o indivíduo vai adquirindo sobre suas ações no ambiente social. Esse controle e a autonomia que ele implica é um poder que se conquista e se exerce dentro de um “esquema de cooperação” (Piaget, 1998, p.69).

A participação atuante e crítica das crianças no processo pedagógico engendrarão inúmeros conflitos na rotina escolar. A cooperação não quer dizer submissão, mas a discussão de acordos e argumentos que sustentem um dado ponto de vista. Se para Piaget (1998) o desenvolvimento moral não pode ocorrer pela imposição de autoritarismo e opressão, as práticas coercitivas de uma gestão institucional e pedagógicas não democráticas são totalmente dispensáveis.

Em um ambiente de gestão democrática institucional e pedagógica a reflexão e o exercício de poder precisam envolver a todos a fim de desencadear a aprendizagem significativa de conceitos, atitudes e procedimentos necessários a vida social, afim de que:

Favoreçam a apropriação racional das normas e dos valores, o autoconhecimento e o conhecimento do outro, identificação e a expressão dos sentimentos, a aprendizagem de formas mais justas e eficazes de resolver conflitos e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia (TOGNETTA e VINHA 2009, p.39).

Em uma prática pedagógica democrática é preciso haver espaço pedagógico e institucional para o exercício significativo de conflitos, de argumentações e de acordos nos quais se supere o cumprimento aleatório do programa curricular imposto pelas autoridades educacionais em detrimento da vivência significativa de conhecimentos, e nesse caso em particular da língua escrita como objeto cultural complexo, e a imposição de regras disciplinares para comportamentos considerados inadequados sem análise dos fatores que levaram a eles, e pior ainda sem a participação dos envolvidos.

Nas palavras de Piaget (1998) levando-se em consideração a faixa etária que inicia o trabalho de alfabetização no ensino fundamental:

Basta compreender que antes do desabrochar da cooperação entre as crianças, o egocentrismo dos pequenos não é de forma alguma incompatível com a coerção dos mais velhos ou dos adultos, que esses dois termos constituem, ao contrário, os dois pólos de um mesmo conjunto: sendo as regras externas ao eu, existe ao mesmo tempo submissão externa e persistências das atitudes próprias a cada um. Quando, em contra partida a cooperação se desenvolve, as regras interiorizam-se os indivíduos colaboram verdadeiramente (PIAGET, 1998, p.146).

Então pode-se afirmar que não basta a criança participar e interagir, há que se qualificar essa participação e interação em direção a autonomia, no sentido piagetiano e a democratização do exercício do poder em uma perspectiva de gestão democrática.

Na gestão democrática da educação os conflitos, indisciplinas e incoerências vivenciadas no processo pedagógico ultrapassam os limites da educação escolarizada e se inscrevem na:

[...] democratização do processo de construção social da escola e na realização do seu trabalho [...] mediante a organização de seu projeto político pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolvem mudanças e relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino (LUKE, 2012, p.16).

O conceito de gestão democrática retoma o princípio piagetiano de cooperação e participação como eixos estratégicos da aprendizagem e da vivência em sociedade.

Dessa forma à apropriação da escrita conjuga-se a participação responsável e progressivamente autônoma do sujeito que aprende em propostas alternativas e significativas da ordem social e do exercício do poder.

De acordo com Luke (2012) não se trata de apoiar ou deixar acontecer como o exercício de uma liberdade não diretiva na qual os alunos exerçam livremente seus desejos e saberes, mas se estimular a vivência significativa de situações de aprendizagens nas quais o sujeito que aprende possa participar de forma mais ativa na resolução dos conflitos sejam eles cognitivos, sociais ou atitudinais. Compreende-se que na participação democráticas e atuantes as trocas de

informações e até mesmo discussões permitem que se evidenciem as múltiplas perspectivas de um problema e as possíveis soluções que podem desatá-lo (Luke, 2012).

Todos os conflitos são permitidos, as ações que os objetivem é que precisam ser explicitadas e compreendidas como ganhos, aprendizagens ou simplesmente equívocos a serem superado pelos acordos coletivos.

A gestão democrática da educação em termos institucionais e pedagógicos e os esforços teóricos do construtivismo em provocar a participação autêntica do indivíduo na própria aprendizagem resgatam ainda a linguagem humana, e em especial a língua escrita aqui enfocada, como o instrumento de ação e interação do ser humano com o mundo (Koch, 1997).

Ultrapassada a preocupação com a codificação e decodificação da língua escrita, (Koch, 1997), conceito primário e estéril de alfabetização, insiste-se em uma apropriação da escrita como atividade sociocultural e intersubjetiva que orienta e concretiza a atuação do ser humano no mundo. Nesse conceito amplo e complexo de alfabetização ou apropriação da língua não cabem mais práticas pedagógicas castradoras que retirem do sujeito que aprende a autonomia para expressar suas dúvidas, espaço para vivenciar aprendizagens significativas ou para ser respeitados em seus conflitos e hipóteses de conhecimentos. O trabalho da escola e de uma perspectiva democrática e construtiva é o de estimular o ultrapassamento dos horizontes do conhecimento, lembrando sempre que atrás de um horizonte se descortinam inúmeras outras possibilidades (Cocco e Hailer, 1996).

## 5 - Considerações Finais

As reflexões sobre a apropriação da língua escrita ou sobre a alfabetização despertam sempre acirradas críticas as abordagens tradicionais desse processo pela educação escolarizada. Além disso a própria compreensão sobre a importância da língua escrita como instrumento de qualificação da atuação do ser humano nas práticas sociais acrescentam questionamentos sobre a dimensão político-social da alfabetização requisitam uma séria reflexão sobre a forma de gestão da instituição escolar que possa estimular o desenvolvimento e a autonomia do aluno no processo de aprendizagem formal.

Por tudo isso, o objetivo geral do presente trabalho foi de refletir sobre como a educação escolarizada abordou o ensino e a aprendizagem da língua escrita nas diferentes perspectivas da gestão das instituições escolares. A centralização do foco de análise sobre as contribuições teóricas de Ferreiro e Teberosky (1989) sobre como a criança se apropria da língua escrita numa perspectiva construtivista ou cognitivista fizeram que emergisse a questão de novas posturas psicopedagógicas e gestoras tanto da instituição escolar quanto do processo pedagógico.

As leituras e análises bibliográficas realizadas evidenciaram que os processos de gestão da educação escolarizada são construções históricas que se inserem no contexto social, e concomitantemente, procuram atender as demandas sociais, econômicas, culturais e políticas de uma determinada época. Essas demandas são provocadas tanto pela estrutura da ordem social que privilegia os interesses de alguns grupos sociais em detrimento de outros, quanto pelo modo de produção econômica que sustenta cada sociedade.

A partir desta compreensão da estreita relação entre educação, sociedade, pressupostos econômicos e políticos e concepções de gestão, foi possível explicitar a importância da apropriação da língua escrita ou alfabetização e as teorias de conhecimento que embasaram a proposta pedagógica de cada momento histórico.

O conceito de gestão como racionalização das decisões administrativas da instituição escolar, como objetivação de mecanismos burocráticos de controle legal e curricular foi redimensionado nas três décadas finais do século XX pelo objetivo democrático. Essa objetivação trouxe à luz a militância de inúmeros setores sociais em favor da modernização e redimensionamento do gerenciamento das escolas. O próprio objetivo “democrático” fez supor que a participação da comunidade escolar,

alunos, professores e responsáveis pelos alunos, bem como de toda a sociedade, seria condição “*sine qua nom*” à conquista da tão buscada qualidade da educação não seria conquistada.

Ao lado do crescente argumento em favor da gestão democrática da educação ganhava relevo na década de 80 as concepções sobre a aprendizagem da língua escrita como construção interna de conhecimentos elaboradas por Ferreiro e Teberosky que por sua vez tinham como arcabouço teórico a teoria cognitivista do desenvolvimento explicitadas por Piaget.

Se no contexto sócio-histórico dos fins do século XX emergiu a argumentação em favor de uma participação mais atuante da comunidade escolar nas decisões que orientam o funcionamento da instituição escolar, a teoria construtivista vem, no plano da objetivação da proposta pedagógica de ensino e de aprendizagem da língua escrita, sugerir que a apropriação significativa de conhecimentos lingüísticos só se efetiva na ação e interação ativa do sujeito que aprende.

Por fim, depreende-se do último argumento explicitado que uma proposta de ensino e de aprendizagem da língua escrita só pode alcançar uma dimensão qualitativa eficiente se realizada num ambiente escolar em que as relações funcionais e pedagógicas se processarem de forma democrática. O viés democrático da gestão do pedagógico e do administrativo implica a vivência de práticas que percebam o ser humano como sujeito ativo da própria aprendizagem e que exercite com compreensão e respeito à livre expressão, a argumentação, o direito a refazer suas hipóteses de conhecimento, o respeito aos seus direitos e aos direitos dos outros. Participar é construir a autonomia de si mesmo, do grupo e da educação como prática que liberta.

Sem a pretensão de se esgotar a reflexão sobre as implicações da gestão democrática num projeto de apropriação da língua escrita com embasamento construtivista espera-se ter contribuído ao menos para evidenciar a necessidade de se articular as várias dimensões da educação, tais como a gestão administrativa, a psicopedagógica e política na busca de indicadores mais coerentes para a qualidade do ensino oferecido.

## Referências

ASSMANN, H. Metáforas para encantar a educação. Piracicaba. UNIMEP, 1996

BEE, Helen. A criança em desenvolvimento. Porto Alegre, Artmed, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura. Formação do Formador. Brasília. SEF, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. Brasília. SEF, 1997.

Brasil. Secretaria de Ensino Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização / Secretaria de Ensino fundamental. – Brasília: A Secretaria, 1999.

CÓCCO, Maria Fernandes e HAILER, Marco Antônio. Didática da alfabetização. S. Paulo: Ed. FTD, 1996.

COLL, Cesar. O construtivismo na sala de aula. Série Fundamentos. São Paulo. Ática, 1996.

CUNHA, Giane Guimarães e COSTA, Mercês Socorro Rodrigues. Belém – PA, 2001. 73 f. Alfabetização: uma análise das dificuldades encontradas pelos alunos em fase inicial de leitura e escrita. Universidade da Amazônia, Belém, 2001.

FERREIRO Emilia & TEBEROSKY Ana, Psicogênese da Língua Escrita, 2ª edição- Porto Alegre/1989.

FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Porto Alegre, Artmed, 1994.

GANDIN, D. Planejamento como prática educativa. São Paulo. Loyola, 2005

GRACINDO, Regina Vinhaes. Projeto Político pedagógico: Retrato da Educação no Brasil. Brasília: MEC, 2004.

GOUVEIA, Antônia J., A pesquisa educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.1, 1971

HYPOLITO, Jet AL. Políticas curriculares, Gestão e Trabalho docente. São Paulo. Cortez, 2011

KOCH, Ingedore V.A inter-ação pela linguagem. São Paulo. Contexto, 1997

LIBÂNEO, João Carlos. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, João Carlos. As concepções de organização e gestão escolar. In. Revista Espanhola, 2012.

LUKE, Heloisa. Perspectivas da Gestão Escolar. In: Em aberto n.1, Nov/2012. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba. Positivo, 2009.

MASSINI-CAGLIARI, Luis C. Decifração da escrita: um pré-requisito ou uma primeira leitura? Leitura: Teoria e Prática. Campinas: Mercado Aberto, ALB, n.23, junho/1994.

OLIVEIRA, Inês B. A democracia no cotidiano da escola. Rio de Janeiro. DP&A: SEPE, 1999.

PARO, Vitor Henrique. Gestão Administração Escolar: Introdução crítica. São Paulo. Cortez, 2003.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. São Paulo. Summus, 1988.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais. 1ª ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

TOGNETTA, Luciene R. P. ; VINHA, Telma P. Valores em crise: o que nos causa indignação? In: LA TAYLLE, Yves. De; MENIN, Maria S. de S. Crise de valores ou valores da crise? Porto Alegre. Artmed, 2209.



TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia e et al (orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo. Cortez, 1996.

SANTOS, Lucíola Lucinio de C.P. Políticas Públicas para o Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em Jan. 2012.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo. Cortez, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 20 ed. São Paulo: Cortez, 1996.