

30

OLHARES PA RA O FUTURO

ANA MARIA ESPINOZA
ANA MARIA KAUFMAN
ANA SIRO
ANA TEBEROSKY
ANNE-MARIE CHARTIER
ARTUR GOMES DE MORAIS
BEATRIZ AISENBERG
BEATRIZ CARDOSO
BERNARD SCHNEUWLY
CÉSAR COLL
CHARLES HADJI
CLAUDIA MOLINARI
DELIA LERNER
EMILIA FERREIRO
ISABEL ALARCÃO
ISABEL SOLÉ GALLART
JOSÉ ANTONIO CASTORINA
LILIANA TOLCHINSKY
LINO DE MACEDO
MARIO CARRETERO
MIRTA LUISA CASTEDO
MONICA ALVARADO
MONIQUE DEHEINZELIN
PATRICIA SADOVSKY
ROSA IAVELBERG
RUI CANÁRIO
SOFÍA A. VERNON
TERESA COLOMER
ULISSES F. ARAÚJO
YVES DE LA TAILLE



30 anos. A Escola da Vila inicia, em 2010, mais uma década de trabalho com educação escolar e formação de professores. Para celebrar esse momento, escolhemos reunir em um livro trinta profissionais que estão diretamente relacionados à trajetória da construção de nossa proposta educacional. Cada um dos autores reunidos neste volume tem contribuído com seu saber, e de diferentes maneiras, para enriquecer um trabalho marcado pela inquietação, pelo desejo de oferecer a crianças e jovens uma escolaridade contemporânea de seu tempo.

Com ritmos diversos e em função dos desafios frequentes que a equipe pedagógica se coloca, o projeto Escola da Vila, iniciado com uma proposta para cinco classes de Educação Infantil, estendeu-se até o Ensino Médio. Cada segmento foi implantado gradativamente, à medida que nossos profissionais iam ampliando seu conhecimento pedagógico. Um percurso sustentado por atividades organizadas pelo Centro de Formação, desde a fundação da Escola.

Foram essas atividades que, no início dos anos 1980, colocaram a instituição em contato com o trabalho de Emilia Ferreiro por meio de

1. Publicado em 1984 pela Siglo Veintiuno, México.

2. O prof. Lino de Macedo é presença constante na história da Escola da Vila, desde os primeiros anos. Um amigo sempre solícito no atendimento de nossas necessidades de formação interna e aos convites para atividades no Centro de Formação.

3. Nome da edição brasileira de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*; Ferreira, E.; Teberosky, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

4. O fato de, nesse momento, Telma Weisz fazer parte da equipe da escola contribuiu significativamente para a agilidade com que algumas transformações ocorreram nas práticas em sala de aula.

5. J. Jolibert e Mirian Nemirovsky deram sua contribuição a nossa reflexão sobre o tema, por meio de seminários realizados para o Centro de Formação nos anos 1994 e 2001, respectivamente.

6. Vale dizer que a importância do trabalho de Délia Lerner para o desenvolvimento da proposta pedagógica da Escola da Vila ultrapassa as fronteiras da didática da língua: envolve questões relacionadas à didática da matemática, formação de professores e desenho curricular.

uma cópia de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*,¹ emprestada pelo amigo de sempre Lino de Macedo.² As ideias contidas nesse trabalho provocaram um saudável desconforto em relação às práticas alfabetizadoras utilizadas até aquele momento, repercutiram imediatamente nos encaminhamentos em sala de aula, impulsionaram a implantação das primeiras séries do Ensino Fundamental e alicerçaram as bases teóricas da proposta construtivista que se desenvolveria a partir dos anos 1990.

Ensinar a ler e a escrever considerando a psicogênese da língua escrita³ passou, nesse período, a ocupar um lugar central no projeto curricular da Escola da Vila, um objetivo inquestionável da proposta pedagógica, que motivou a equipe tanto a buscar outros textos, autores e fontes de informação, como a desejar ter as intervenções e propostas didáticas em uso, analisadas e comentadas por profissionais com experiência no tema.⁴

Como consequência dessa necessidade de recriar a prática alfabetizadora, nos aproximamos de algumas das parceiras de Emilia Ferreira na investigação sobre os processos de construção de conhecimento a respeito da língua escrita: Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky e Ana Maria Kaufman, inicialmente, e anos depois, de Sofia Vernon e Monica Alvarado. As contribuições dessas investigadoras permitiram ampliar significativamente os horizontes conceituais com que trabalhávamos.⁵

A partir de meados dos anos 1990, o aprofundamento do conhecimento didático para o trabalho com as práticas de linguagem que se fazem observáveis na proposta atual da Escola da Vila se deveu, sem sombra de dúvida, à contribuição inestimável de Délia Lerner⁶ e aos trabalhos competentes de Mirta Castedo, Teresa Colomer, Izabel Solé, Ana Siro, Artur Gomes de Moraes, Claudia Molinari e Bernard Schneuwly.

A concepção construtivista contida nessa perspectiva didática do ensino da língua já se refletia em ações na sala de aula, relacionadas também a outros conteúdos, quando começaram a chegar ao Brasil os trabalhos do grupo que, sob a liderança excepcional de César Coll, conceitualizou a reforma do ensino público espanhol durante os anos 1980. A concepção construtivista de ensino e aprendizagem e de formação dos professores resultante desse trabalho e divulgada em diversas publicações esteve durante os anos 1990 no centro da reflexão e das atenções dos profissionais envolvidos com o projeto Escola da Vila. Respondendo à inquietação metodológica desencadeada na década anterior, alicerçou o desejo de promover práticas de ensino dos demais conteúdos escolares, com didáticas de base construtivista.

Assim, a partir de meados dos anos 1990 passamos a dedicar mais atenção e tempo de estudo a investigações relacionadas a didáticas específicas de matemática, ciências naturais e sociais; e como consequência previsível das inquietações provocadas pelo desejo de colocar em prática uma ação pedagógica coerente com as propostas construtivistas, aos autores que se ocupavam da reflexão sobre a formação de professores em serviço.

Nesse sentido, Patricia Sadovsky, Ana Maria Espinoza, Beatriz Aisenberg, com quem temos podido ter maior proximidade, e José Antonio Castorina e Mario Carretero, têm colaborado em diferentes medidas, favorecendo reflexões importantes tanto sobre didáticas específicas, como sobre a formação de professores para o trabalho em suas respectivas áreas de competência.⁷ E no que toca à formação em serviço, cabe salientar as participações de Anne-Marie Charrier, Izabel Alarcão, Rui Canário e Beatriz Cardoso em ações do Centro de Formação, que muito têm nos ajudado a repensar as ações internas e externas de capacitação.

7. Em duas ocasiões (1994 e 2000), tivemos também a oportunidade de discutir com o prof. Gordon Wells o papel desempenhado pela linguagem na aprendizagem de conteúdos de ciências.

À medida que a proposta pedagógica ganhava em organização e o projeto educacional da escola estreitava seus laços com o construtivismo escolar, outras questões foram se apresentando como indispensáveis, entre elas a sistematização do trabalho com temas transversais, principalmente com conteúdos de formação cidadã, e a análise e necessária reformulação dos processos de avaliação da aprendizagem, temas com os quais a equipe já estava envolvida desde que se debruçara sobre os textos espanhóis, mas que na passagem para o século XXI se apresentaram como inadiáveis.

Para o tratamento curricular de temas de moral e ética, a contribuição de Yves de La Taille, com suas investigações, textos publicados e palestras realizadas para a comunidade Vila (famílias, professores e funcionários) e em atividades do Centro de Formação, não pode ser medida.⁸ Os investimentos nessa área foram também enriquecidos pela experiência de Ulisses Araújo, que supervisionou nossas primeiras tentativas de realização de assembleias de classe e com quem pudemos aprender muito sobre estratégias de resolução de conflitos por meio do diálogo democrático. Já o enfrentamento das questões que a avaliação escolar envolve se apresentou como uma tarefa não menos árdua, porém mais prazerosa, desde que pudemos ler e estudar os textos de Charles Hadji, com quem o Centro de Formação encerrou o ciclo de seminários internacionais do século XX.⁹

E, por fim, é fundamental salientar que a área de artes, uma referência permanente para a qualidade do trabalho realizado na Escola da Vila, teve em seus primeiros quinze anos Rosa Iavelberg à frente das escolhas metodológicas, definições curriculares e formação de professores especialistas, e Monique Deheinzelin, educadora e artista, na formação de muitos de nossos alunos e professores nos prazeres da atividade artística.

8. A vinda de Fernando Savater ao Brasil em 2001, a convite do Centro de Formação, para realizar o Seminário “O que será da ética”, seus textos e nossas leituras subsequentes, também contribuíram para a ampliação e o aprofundamento das condições de reflexão sobre esse tema, tão importante para a educação de nossas crianças e jovens.

9. Anteriormente (1994) havíamos promovido um seminário interno sobre avaliação escolar com o prof. Joaquim Gimenez.

Percorremos a década que agora se encerra com todos esses profissionais presentes em nosso cotidiano, seja porque sua contribuição foi definitiva para o projeto educacional em que nossos alunos são formados, seja porque contribuem com textos, palestras, seminários ou supervisões da prática, para a formação permanente dos professores.

Nosso Centro de Formação tem divulgado suas contribuições e as aprendizagens que a produção pessoal de cada um dos profissionais que passaram pela Escola da Vila nesses trinta anos possibilitou. No entanto, os textos que seguem não se referem a trabalhos realizados no passado nem têm a Escola da Vila como personagem. Também não representam um momento das colaborações de seus autores a nosso projeto pedagógico. Falam sobre o tema com que cada um se ocupa atualmente e com o qual projeta sua atividade no futuro. Por isso achamos que seria interessante contar aos leitores a forma como cada um deles se vinculou à história da escola até o momento. Assim, a leitura que segue poderá servir como bússola indicadora dos caminhos que a instituição continuará trilhando.

Zélia Cavalcanti

O experimento na escola, instrumento para o ensino¹

ANA MARIA ESPINOZA

*a*té quase meados do século XX a visão predominante na escola, sobre o lugar do trabalho experimental, era a “demonstração” que o docente realizava aos alunos para confirmar sua palavra ou ilustrar seu discurso. Essa modalidade dava autoridade ao docente e conferia veracidade ao saber que se tentava transmitir, enquanto mantinha o estudante em uma prudente e passiva distância. Esse lugar dado ao experimento escolar — que, por diferentes razões, ainda está em vigor — estabelecia uma variedade de correlato com o lugar dado ao científico pelas correntes positivistas, em que o valor de verdade desse conhecimento tem como base a objetividade da metodologia instrumental, de natureza experimental. Nessa concepção, o experimento ocupa um lugar supremo: demonstra, conclui, hierarquiza e distingue a ciência do conhecimento filosófico, cotidiano, religioso. Superar essa concepção a respeito do experimento na escola fez surgir um debate no qual convergiram diferentes interpretações dadas aos processos de ensinar e aprender, e ao valor — epistemológico — do experimento em ciências.

Hoje coexistem diferentes posturas a respeito do lugar que o experimento deveria ocupar nas situações de ensino. Do nosso ponto de vista, é um recurso didático que não é proposto com a finalidade de motivar, nem tentar reproduzir ou mostrar como se produz conhecimento em ciências, mas é, principalmente quando realizado pelo aluno, uma estratégia para favorecer a aprendizagem. A proposta experimental, no contexto de uma sequência de ensino, pode ser uma ferramenta para entrar em contato com a distinção entre descrever e explicar e entender as relações estabelecidas entre experimento e teoria, questões que muitas vezes aparecem como aspectos totalmente distantes e, portanto, distorcidos. A imagem que os alunos têm a respeito da natureza do conhecimento científico afeta sua aprendizagem e interfere nas ideias que chegam a construir e no vínculo que conse-

1. Texto adaptado do capítulo III do livro de Ana Espinoza, *Las ciencias naturales en el aula: apuntes para la reflexión*. São Paulo: Ática, no prelo.

guem estabelecer com o mesmo. Já que forma e conteúdo de ensino não podem ser vistos como questões independentes, então, apenas realizar experimentos não é suficiente: a maneira como é proposto — as perguntas feitas, as discussões e as reflexões que possibilitamos — condicionará a possibilidade de que ele seja, realmente, uma ferramenta potente para o ensino.

A preparação das atividades experimentais dá trabalho, mesmo quando a infraestrutura necessária não é muito exigente. A maioria dos livros didáticos oferece uma quantidade considerável de experiências que podem ser realizadas com elementos de baixo custo e até mesmo dentro da sala de aula. Na verdade, o que é realmente trabalhoso em um experimento são as decisões didáticas que devem ser tomadas para sua realização. Cabe, então, perguntar quais as possibilidades que o experimento favorece e que não podem ser aproveitadas mediante a explicação do docente ou a leitura de um texto, e a partir daí refletir sobre as condições em que seria conveniente apresentá-lo. As respostas que encontrarmos para essas perguntas condicionarão a maneira como iremos propor a realização de experimentos na escola.

O TRABALHO EXPERIMENTAL NAS PRÁTICAS HABITUAIS DE ENSINO

Desacreditada majoritariamente a experiência como “demonstração” do docente, por volta dos anos 1970 se desenvolveu em diferentes partes do mundo ocidental uma modalidade denominada “redescoberta”, na qual se propunha aos alunos a realização de experiências com a expectativa de que a manipulação dos objetos e a observação dos fenômenos permitissem gerar explicações mais ou menos próximas ao pensamento científico. Apesar da ingenuidade ou utopia dessa concepção, ainda hoje podemos encontrar expressões variadas da mesma.

Atualmente, o “bom” ensino das ciências naturais considera a realização de experiências na escola. Mas essa afirmação, compartilhada e aceita pela maioria, costuma estar apoiada na ideia de que os alunos se entusiasмам diante da proposta, pela importância de saber como os cientistas² atuam ou, fundamentalmente, por estabelecer certa semelhança entre o experimento científico e o escolar. Nos próximos itens iremos discutir essas alternativas.

2. Não incluímos um item para discutir essa interpretação porque entendemos que deve estar claro para o leitor que desconsideramos qualquer proposta de ensino na qual, consciente ou inconscientemente, se imagine que basta “mostrar” para que alguém aprenda.

1. Os experimentos espetaculares

Uma visão difundida sobre o valor do experimento no ensino tem como base a sedução que sua observação ou realização exerce nos alunos. Quanto mais surpreendentes forem os resultados, mais garantido será o êxito da proposta. As mudanças de cores, o surgimento de precipitados, a formação de fumaças e, em geral, a observação de um comportamento imprevisível do dispositivo desperta interesse e entusiasmo nos estudantes. Devemos reconhecer que essas situações provocam forte impacto. Vale a pena, no entanto, perguntar que possibilidades elas oferecem do ponto de vista da aprendizagem.

Se um experimento leva à observação de um fenômeno surpreendente é porque não estamos em condições de prever esses resultados, eles são inesperados. A reflexão sobre o que acontece passa então a ocupar um segundo plano, sucumbe diante da espetacularidade. A situação se torna mágica, e o docente tem de rapidamente abandonar toda solicitação de reflexão sobre o acontecido, toda intenção de estabelecer relações com outros conhecimentos. Deverá assumir que a explicação do fenômeno poderá ser dada apenas por ele e como justaposição de um discurso teórico externo que o aluno, em todo caso, poderá aceitar. Então, que imagem ele poderá construir sobre o valor do experimento? A proposta reforça representações difundidas na sociedade na qual a teoria e a experimentação estão desvinculadas, e a ciência é vista como um conhecimento distante e difícil de ser construído pela maioria das pessoas. A espetacularidade dos resultados e a sofisticação dos dispositivos não geram boas condições para comprometer os alunos em uma atividade intelectual ativa, necessária para aprender.

2. Relações entre o experimento científico e o experimento escolar

Sustentar a atividade experimental na escola, estabelecendo um paralelismo com a atividade científica, significa desconhecer que existem diferenças importantes nas condições como as atividades são realizadas em ambas as instituições, e que elas nos colocam diante de um problema didático que o conceito de transposição didática nos ajuda a esclarecer. Para analisar essas diferenças podemos começar por nos perguntar em que contexto os experimentos são realizados na comunidade científica. A resposta não é imediata, nem única. É claro que ela depende, ao menos, da postura epistemológica e do campo disciplinar que estivermos analisando. Nesse último sentido, e até mesmo considerando apenas aqueles que utilizam como objeto de estudo o mundo natural, devemos distinguir entre a biologia, a física ou a química e, inclusive, reconhecer que existirão diferenças dentro delas devido à especificidade de cada conteúdo.

O experimento intervém, mas ele não “fala” por si só. Fala o pesquisador que olha e vê de maneira coerente ou consistente com o conhecimento de uma época. A observação não é um procedimento objetivo, mas sim fortemente condicionado pelo que já se sabe e direcionado pelas perguntas que o(s) pesquisador(es) estão se fazendo. O cientista cria um dispositivo experimental para estudar uma parte do mundo artificialmente recortada — normalmente simplificada — para esse fim. O marco conceitual autoriza tanto a realização do recorte e a pertinência das variáveis a serem consideradas como a adequação desse dispositivo para trazer um novo conhecimento, confirmá-lo ou colocá-lo em dúvida. Entre a experiência e os modelos ou teorias há a mediação de certa imaginação ou criatividade, que é limitada pelos “dados” experimentais, pelas relações estabelecidas entre eles e pela linguagem científica — vista como instrumento que interfere na construção desse conhecimento. As conclusões realizadas em um trabalho de pesquisa são em seguida analisadas pela comunidade científica que — de maneira não imediata, mas com avanços e retrocessos — tem autoridade para conferir-lhe ou não a ca-

tegoria de novo conhecimento. Em outras palavras, as maneiras de produzir conhecimento em ciências obriga a abordar não só suas condições de produção, mas também de validação.

Se na escola se propõe a realização de um experimento com a intenção de que o aluno interaja com o fenômeno em estudo, que ele observe, registre os dados e tente encontrar alguma explicação para aquilo que acontece, temos de lembrar que aquele que conhece de antemão a resposta não vê o mesmo que aquele que a desconhece. Aquele que sabe o que se propõe e para que é proposto não pode prestar atenção nos mesmos aspectos de um objeto ou de um fenômeno, comparado com aquele que o desconhece. Em oposição ao procedimento científico, temos de reconhecer então que em qualquer experimento escolar proposto pelo docente, ou que até possa ser proposto por um aluno — situação pouco comum —, o docente conhece a resposta e é ele quem valida a produção de seus alunos. Essa última condição favorece uma atitude dependente dos estudantes, que trabalham sob o “olhar” do docente a quem costumam pedir com muita frequência aprovação da tarefa realizada. Retomamos a menção feita em parágrafos anteriores sobre o fato de que o cientista produz conhecimento novo, para acrescentar que o aluno, apesar de tudo, consegue recriar algo já estabelecido. Também dissemos que o cientista dispõe de um saber que lhe permite formular as perguntas que orientam seu trabalho, desenhar o dispositivo experimental, pressupor as variáveis que faria sentido conceber, reconhecer quais resultados são consistentes com o conhecimento acumulado...

Quando, por exemplo, se trabalha na escola com um pêndulo, costumamos solicitar aos alunos que o movimentem para os lados em diferentes ângulos, que meçam o tempo das oscilações ou que modifiquem o comprimento do fio para determinar o que ocorre em cada caso. Tudo isso será solicitado pelo docente, já que dificilmente os estudantes poderiam propor tais procedimentos por si próprios. Normalmente no início das aulas os alunos se informam por meio de um roteiro de trabalho sobre o que devem fazer e registrar, se devem responder perguntas ou formular uma conclusão ou explicação. No entanto, quando se trabalha com molas, a variável que se considera é o valor dos pesos que são colocados. É bem provável que a maioria dos alunos consiga assumir o comportamento esperado; mas será que eles entendem para que o trabalho está sendo proposto, por que, no caso do pêndulo, a questão é modificar o ângulo com o qual se movimenta e com as molas o valor do peso?

O aluno está “às cegas”; no melhor dos casos consegue resignar-se, ler e escutar as orientações ou perguntas do docente; ele se adapta. A utilização de um roteiro do trabalho a ser realizado, que tende a organizar a proposta e a diminuir a incerteza do aluno, também limita sua autonomia porque deixa pouca margem para imaginar outros procedimentos e outras perguntas. A situação poderia ser analisada a partir do funcionamento de um contrato didático³ que condiciona o sentido atribuído à proposta. Em outras palavras, com a utilização de um roteiro corre-se o risco de que entendam que aquilo que devem fazer já está escrito e que essa

3. Lembramos que o conceito permite utilizar como objeto de estudo o comportamento dos participantes de uma aula para entender quais conhecimentos se favorecem para cada tema, o que os alunos interpretam a respeito daquilo que se espera deles, qual é sua responsabilidade etc.

antecipação sobre o que irá ocorrer na aula pode ser realizada pelo docente, porque aquilo que efetivamente acontecer depende apenas de seu trabalho, sem que os alunos participem dele. A situação não favorece uma atitude intelectualmente ativa do aluno porque dá margem para que interprete que sua responsabilidade é cumprir essas indicações da maneira mais ajustada possível. Então, dizer que se corre um risco não significa afirmar que não se deve ou não se pode nunca utilizar um roteiro. É impossível antecipar em quais casos (pelo histórico escolar, pela dificuldade que a realização da proposta apresenta...) a utilização dessa ferramenta poderia ser conveniente. Tentamos apenas provocar uma reflexão sobre os posicionamentos que ela pode favorecer e, apesar de tudo, pensar em formas de sair dessa encruzilhada.

Essas questões, por si só, já distanciam claramente o experimento na instituição escolar e na comunidade científica. Qual é então o lugar da atividade experimental no ensino? Em que sentido ela deveria manter alguma proximidade com o experimento em ciências e em quais aspectos o distanciamento é inevitável? Sob quais condições didáticas a atividade experimental aparece como um cenário fértil para a aprendizagem?

LIMITAÇÕES E ALCANCES DA PROPOSTA EXPERIMENTAL

É extremamente difícil para o docente, que já dispõe de uma explicação, distanciar-se daquilo que sabe para entender as interpretações que poderiam realizar aqueles que não estão familiarizados com essas ideias. Mesmo no caso em que não esteja intimamente relacionado com o conhecimento em jogo e de que esse experimento não tenha sido elaborado por ele, a maneira como costuma ser apresentado nos livros de textos — de onde o obtém e onde está “explicado” — dá a ele *status* de evidência empírica. A naturalização dos dados coletados na observação do fenômeno selecionado e das relações estabelecidas entre eles é um dos principais problemas para visualizar outras interpretações possíveis. Entre os méritos atribuídos à proposta experimental está, justamente, o de dar-lhe *status* de evidência. Está implícita a suposição de que todos “vemos” a mesma coisa, a ilusão de que basta mostrar para ver, acreditar e aprender.

Essa situação gera sérios problemas no ensino. Como a distância, que inevitavelmente existe entre os conhecimentos que o docente possui e os conhecimentos do aluno, pode interferir? O que o docente deixa de lado, já que para ele a leitura dos dados do experimento é óbvia? Como compromete sua aprendizagem aquele que desconhece o projeto de ensino? Nesse sentido, devemos lembrar que um mesmo experimento pode ser utilizado para o ensino de diferentes conteúdos. Assim, acrescentando açúcar à água e com pequenas variantes, nem sempre visíveis para o aluno, podemos propor um estudo sobre a natureza descontínua da matéria, a solubilidade ou a condutividade elétrica.

A relação que docentes e alunos mantêm com o conhecimento é assimétrica. No en-

tanto, embora essa assimetria seja verbalmente aceita, nem sempre se tem em mente o impacto que provoca na possibilidade de aprender.

1. Devolução do problema

Conseguir que os alunos possam reconhecer e se sentir convocados pelo problema que propomos, para iniciar o estudo de um tema, exige um trabalho didático importante. Nas palavras de Joshua e Dupin (2005)⁴:

À noite o céu é negro para todo o mundo.⁵ somente em uma aula de física essa cor se transforma em um “problema”. Então, esse problema, primeiro e antes de qualquer coisa, é um problema científico. Mas ele também é um problema didático, porque acontece na escola, na aula de física, para aprender física [...].

Na análise desse trabalho didático, ao qual nos referimos, está presente o conceito de “devolução”. Em outras palavras, estamos nos referindo ao contrato didático que se estabelece para o ensino de alguns conteúdos e que exige certa ficção. O termo “ficção” é utilizado aqui em um sentido didático e remete à necessidade de gerar na sala de aula um cenário no qual, temporariamente, os alunos ajam como se não soubessem que o docente já dispõe da resposta para o problema apresentado. As condições nas quais se propõe o ensino afetam a possibilidade de que se crie esse cenário, onde tudo funciona como se não acontecesse o que todos os participantes “sabem” que, na verdade, acontece. Se os alunos não entram nesse jogo, então têm de buscar respostas para dar a quem já as conhece, e essa é uma questão que inevitavelmente diminui o entusiasmo e condiciona a busca a tão somente o encontro da resposta “correta”. É claro que a simulação à qual estamos nos referindo não deveria ser explicitada como tal, já que sua exposição violaria as regras desse jogo.

O conceito de devolução é uma ferramenta para pensar na maneira como se contextualiza o experimento: como se propõe, o que se diz ao aluno para que ele entenda o projeto de ensino, como incluir em uma sequência o que se faz antes e depois dele. Quando falamos de “contextualização” não estamos trocando o nome da reconhecida e tradicional “motivação”, segundo a qual, para gerar interesse, devemos possibilitar o acesso à informação ou mencionar alguma situação que o aluno consiga visualizar como próxima a ele no início do ensino. Assim utilizada, como motivação, a situação funcionaria como a apresentação de um exemplo ou de um caso relacionado de alguma maneira com o tema, que poderia ser atrativo, mas que é abandonado no decorrer da sequência sem que seja um suporte para o desenvolvimento do conhecimento. Estamos, portanto, propondo uma ideia de contextualização como situação — espaço no qual se propõe o experimento e que pode ser sustentada, entendida, reformulada ou enriquecida com o desenvolvimento da proposta de ensino. A contextualização pode tanto vir do referente social, amplo, do aluno, como de um contexto disciplinar, mais restrito.

No próximo item incluímos reflexões sobre uma proposta experimental idealizada em uma sequência para o ensino de algumas ideias da teoria cinético-molecu-

4. Joshua, S.; Dupin, J. J. *Introducción a la didáctica de las ciencias y la matemática*. Buenos Aires: Editorial Colihue, 2005.

5. Embora na vida cotidiana as pessoas não se façam espontaneamente perguntas sobre o fenômeno — ele está totalmente naturalizado —, a escuridão da noite foi vista como um problema a ser resolvido no campo da física.

lar, com alunos de doze, treze anos. O tema — como a matéria é formada, como é esse interior inacessível aos sentidos — está claramente inserido na proposição de Joshua e Dupin: “[...] esse problema, primeiro e antes de qualquer coisa, é um problema científico. Mas também é um problema didático, porque é lançado na escola, na aula de física, para aprender física”. Como é um sólido em seu interior, em que ele se diferencia de um líquido...? Essas não são perguntas que um aluno faça espontaneamente; elas exigem um trabalho didático importante para que o processo de devolução aconteça.

REFLEXÕES SOBRE UM EXPERIMENTO NO CONTEXTO DE UMA SEQUÊNCIA

A sequência à qual gostaríamos de nos referir foi proposta para ensinar algumas ideias defendidas pela teoria cinético-molecular sobre a formação da matéria.⁶ As considerações sobre a idade dos alunos, seu histórico escolar e os obstáculos conceituais que deveriam ser mobilizados nos levaram tanto a refletir sobre os conteúdos que deveríamos incluir como a tornar mais precisas as seguintes ideias da teoria como objeto de ensino:

- A matéria é formada por unidades — partículas — invisíveis e em contínuo movimento, independentemente de seu estado de agregação (sólido, líquido ou gasoso).
- Os modelos para os estados sólido, líquido e gasoso, que se diferenciam entre si pela mobilidade do sistema de partículas e, portanto, pela interação entre elas.
- A potencialidade dessas ideias para interpretar grande parte dos fenômenos naturais: as mudanças de estado, a dilatação, a dissolução etc.

Sabíamos que para muitos alunos — a maioria — alguns conceitos envolvidos na proposta seriam bem estranhos. Uma questão é falar daquilo que não se vê a olho nu e outra daquilo que sequer se vê com um microscópio, como é o caso das partículas. Mais estranho ainda seria conseguir falar do tamanho e da mobilidade dessas partículas ao mesmo tempo em que se defende que elas não são vistas. Poderíamos acrescentar que a imagem de um sólido habitualmente associada às suas características observáveis, como sendo uma estrutura rígida, resistente, vai contra o modelo proposto pela ciência que diz que suas partículas se encontram em permanente movimento.

Esclarecemos que a existência do vazio está indissociavelmente ligada à ideia de descontinuidade. Se a matéria é formada por unidades, então entre uma e outra deverá existir espaços sem ela. Decidimos, no entanto, não incluir esse conceito como objeto de ensino por várias razões:

- A dificuldade para conceituar o vazio foi um obstáculo — denominado de “horror ao vazio” — que afetou durante muito tempo as concepções sobre a matéria, o universo, o deslocamento dos fluidos em sentido contrário à ação gravitacional... No século IV a.C. Aristóteles defendia a existência de um universo sem vazio. Foi muito tempo depois, na segunda metade do século XVII, que a ciência moderna apresentou conhecimentos para aceitar a existência do vazio.

6. Esse trabalho foi desenvolvido entre os anos 2000 e 2001 no Colegio Martín Buber, e durante o ano de 2002 na Escola Albert Schweitzer, na cidade de Buenos Aires, e com algumas modificações na Escola 304 de Carmen de Patagones durante o ano de 2007. Em todos os casos em que a sequência foi estudada, os alunos nunca haviam recebido educação formal sobre o tema. O estudo faz parte da pesquisa “La lectura en sociales y naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje”, dirigida por Beatriz Aisenberg. A equipe que pesquisa na área de ciências naturais e que trabalhou na coleta e análise dos dados incluídos foi coordenada por Ana Espinoza e contou com a participação de Adriana Casamajor, Egle Pitton, Silvina Muzantti, Ianina Gueler e Teresa Blanck. A pesquisa continua com a direção de Delia Lerner e codireção de Beatriz Aisenberg e é desenvolvida no Instituto de Investigaciones de la Carrera de Ciencias de la Educación da Facultad de Filosofía e Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). É reconhecida pela Comisión de Ciencia y Técnica de la UBA.

→ Sua concepção é marcadamente anti-intuitiva a partir do momento em que não temos tal percepção: podemos ver e tocar a matéria, mas nunca contatamos com o vazio. Em nossa experiência de trabalho com alunos de idades próximas descobrimos que quando pedíamos que realizassem uma representação do ar contido dentro de um recipiente fechado por meio de um modelo, na maioria dos casos utilizavam pontinhos bem separados para indicar a existência das partículas formadoras do gás. Mas, quando perguntávamos o que havia entre uma partícula e outra, eles começavam a preencher essa distância com o acréscimo de mais pontinhos, questão que finalmente levaria a um contínuo da matéria.

Embora possamos entender que as razões anteriores não são conclusivas para não incluir o conceito de vazio como objeto de ensino, avaliamos que para uma primeira aproximação devíamos aceitar que essa e outras ideias propostas pela teoria poderiam ser deixadas de lado até que o tema voltasse a ser incluído em anos posteriores, entre outras questões porque tudo o que deveria ser comunicado seria difícil de ser conceitualizado. Essa decisão foi o resultado de discussões interessantes no grupo que elaborou a sequência, cuja intenção era entender o efeito que atribuímos a ela para realizar tal recorte do conhecimento.

Além de definir os conteúdos de ensino, o trabalho didático teria de decidir sobre as condições em que apresentariamos esses conteúdos aos alunos. Demos importância a propor situações de ensino que fizessem parte da resolução de um problema e, conforme já mencionamos, essa interpretação supõe que essa contextualização permitirá conceber a funcionalidade do conhecimento e ajudará a encontrar sentido para ele. Entendemos que uma situação pode se tornar uma alavanca da aprendizagem, desde que cumpra a condição de que o estágio de conhecimento do aluno permita que ele a interprete, mas não que a resolva de maneira imediata. Para que a situação proposta consiga se tornar um desafio, o aluno deve entender o problema.

Em concordância com esse pressuposto geral, essa sequência obriga a refletir sobre uma questão central a ser resolvida: como apresentar aos estudantes um tema sobre o qual provavelmente nunca se fizeram perguntas, sobre o qual não pensaram e, talvez, nem tenham interesse. Dizendo de outra maneira: como conseguir que os alunos se sintam convocados e então possam se responsabilizar por sua aprendizagem, como favorecer a devolução do problema.

O trabalho experimental ocupa um lugar importante na proposta, que também inclui momentos de leitura e escrita.

1. O experimento para pensar e imaginar

O trabalho experimental selecionado consistiu em observar e manipular um pedaço de parafina (cera de vela), provocar depois mudanças pelo efeito do calor e coletar informação sobre como esse material se comporta nessas condições. Não pretendíamos que a partir da experimentação os alunos conseguissem descobrir como se supõe que é o interior da matéria, mas gerar um clima de debate, de discussão de alternativas, que permitisse começar a fazer suposições ou imaginar como de-

vem ser os materiais em sua “intimidade”, questão que, reiteramos, está muito distante do universo de um aluno no nível da escolaridade selecionado. O experimento foi proposto como estratégia para começar a pensar, a poder refletir.

Quando se submete um sólido à ação do calor e este derrete, podemos esperar uma variedade de respostas de um aluno de doze ou treze anos colocado diante da demanda de uma explicação: o sólido derrete pelo efeito do calor, se queima, se dissolve, se transforma em líquido, se desintegra... Mas se em seguida perguntamos o que estará acontecendo dentro do material durante essa transformação, como ele imagina o interior do sólido e do líquido, ele normalmente não consegue pensar em uma resposta. Durante a formulação da sequência antecipamos que a tendência da maioria dos alunos seria realizar uma “descrição” do experimento, como as que mencionamos anteriormente, porque entenderiam que essas expressões são uma explicação do fenômeno. Nesse caso — como em muitos em ciências naturais —, o conhecimento a ser ensinado não é facilmente comunicável e é um exemplo no qual a dificuldade está em entender a pergunta. Imaginamos que se o docente formulasse o problema a ser resolvido em termos de como serão os materiais em seu interior, do que são feitos, como será aquilo que não conseguimos observar, alguns alunos teriam respostas e outros poderiam utilizar termos como: átomos, moléculas, partículas, células... Ou seja, que eventualmente repetissem palavras que escutaram na escola ou fora dela, mesmo dando-lhes um significado muito distante daquele que se propõe a ensinar. Essa caracterização *a priori* é coerente com o fato de que a explicação do experimento que estamos buscando constitui o objeto de ensino. O aluno não consegue entender a pergunta, não entende o que está sendo pedido a ele, porque isso somente é possível quando se concebe a existência de modelos ou teorias explicativas. Isto é, quando se aceita recorrer a construções teóricas para interpretar de que maneira ocorre determinado fenômeno. Para entender o problema o aluno deve reconhecer as diferenças entre descrever um fenômeno e explicá-lo. O observável equivale à descrição que uma criança é capaz de realizar nesse nível de escolaridade. A explicação equivale aos modelos e às teorias, que é o que se quer ensinar. A sequência à qual nos referimos tem justamente a intenção de que os alunos cheguem à ideia de que a matéria é formada por unidades discretas, com um tamanho tão pequeno que é inobservável e que, além disso, estão permanentemente em movimento, mesmo no estado sólido. Ou seja, a sequência é proposta para ensinar os modelos e a teoria.

Poderíamos pensar que uma alternativa seria iniciar o projeto de ensino com a leitura de um texto expositivo que abordasse o discurso elaborado pela ciência sobre a formação da matéria. Mas como é possível interpretar aquilo que um modelo teórico comunica sem que os alunos disponham do conceito de modelo, nem entendam o que é que se torna modelo e, inclusive, a necessidade de se fazer esse modelo? Então, a partir do ensino, a dificuldade consiste em gerar condições que permitam percorrer esse caminho até a compreensão. Portanto, propor um experimento poderia ser pensado como uma alternativa interessante porque ele geralmente é um recurso para observar, manipular, pensar, discutir e argumentar. Mas

se, nesse caso, consideramos que existe uma grande distância entre o observável e a natureza daquilo que se diz para explicá-lo, o que um aluno poderá entender sobre a relação teoria-experimento? Que condições didáticas poderiam colaborar com a construção de que um modelo não pode ser deduzido naturalmente da observação dos fenômenos, quando a proposta experimental utiliza de maneira muito marcante esse procedimento? Como contextualizar o experimento?

Decidimos unir fortemente o experimento à pergunta sobre a possibilidade de dividir a matéria indefinidamente, questão que resolvemos mediante a leitura de um texto curto.⁷ Em outras palavras, propusemos uma contextualização interna. Poderíamos dizer que estamos falando em situar ou “contextualizar” logo de cara o experimento na pergunta geral, para a qual se daria uma resposta na medida em que vão adquirindo o conhecimento que se quer ensinar. Partindo desse ponto de vista, a situação contém alguma anormalidade:

- Por um lado, aquilo que em geral denominamos de “contextualizar” se refere a situar um conhecimento em um marco singular, enquanto aqui se refere a encaixar no generalizável. A ideia então seria contextualizar o experimento naquilo que estamos propondo indagar, mesmo estando convencidos de que, independentemente da pergunta formulada, ela não será facilmente aceita.
- Por outro lado, a devolução do problema para a classe também adotaria aqui um sentido particular, mas deveríamos aceitar que não acontecesse de forma imediata e apostar que ocorresse durante a sequência. O problema a ser resolvido era, então, gerar um cenário no qual a devolução do problema fosse crescendo. A dificuldade era entender melhor como é e como se cria esse cenário.

2. Um experimento exige um cenário

Reconhecer a complexidade — inacessibilidade — da pergunta inicial da sequência fez com que se provocasse um movimento durante a realização do experimento que permitisse criar um cenário onde os alunos tivessem, realmente, possibilidades de intervir. Embora o experimento fosse proposto com a instrução geral de começar a pensar, a imaginar como seria a matéria em seu interior, pouco antes de iniciar o trabalho seriam apresentadas outras questões, mais acessíveis, que pudessem contribuir para gerar esse clima de intercâmbio e discussão que estávamos buscando. Elaboramos uma atividade simples — não alheia ao conhecimento cotidiano, sem resultados espetaculares, cujo procedimento não exigiria instrumental sofisticado —, tanto para diminuir a sedução pelos aspectos mágicos desse tipo de trabalho como seus componentes lúdicos. A docente apresentaria a situação sem distribuir um roteiro sobre os diferentes passos do trabalho.

Decidiu-se distribuir aos alunos os pedaços de cera de vela (parafina), sem mencionar que material era, para que eles mesmos pudessem caracterizá-lo por meio de sua manipulação, e registrar suas observações. Esse passo foi proposto para favorecer seu posterior reconhecimento, quando a parafina esfria e volta a se solidificar. Esperava-se, dessa maneira, oferecer elementos para refletir diante da ideia, comum entre os alunos, de que ao aquecer e obter um líquido transparente e inco-

7. O texto selecionado é um fragmento do capítulo “Matéria” do livro *Átomo. Viaje a través del cosmos subatómico*, de Isaac Asimov. Barcelona: Editora Plaza & Janés, 1992.

lor está se obtendo água. Seria possível dizer que ainda mais simples que utilizar parafina teria sido trabalhar com gelo. Embora concordássemos com essa ideia, a escolha obedeceu justamente à necessidade de propor caminhos que oferecessem diferentes interpretações com a intenção de criar um conflito. Lembramos que no capítulo I⁸ fizemos menção à dificuldade de distinguir quando uma substância muda ou continua sendo a mesma. Para quem dispõe de conhecimento da área, defender que o gelo e a água líquida são a mesma substância é quase uma coisa óbvia, e é assim que essa ideia é transmitida.

O procedimento continuava com a determinação do peso dos pedaços de cera dentro de um *becker* (ou béquer) e seu posterior aquecimento. Depois, quando começasse a derreter, enquanto os alunos observavam e anotavam, seria proposto: se voltassem a pesar quando todo o sólido estivesse derretido, o valor obtido seria igual, maior ou menor que o inicial? Sabíamos que alguns alunos pensariam que no estado líquido o peso é menor que no sólido, devido à aparência mais “consistente” deste último; que outros imaginariam que poderia pesar mais, dado que o líquido se desloca para a parte inferior do recipiente e que essa localização costuma colaborar com tal interpretação; assim como outras crianças poderiam imaginar que o peso não mudaria nada devido ao fato de que nada foi tirado ou acrescentado. Na realidade, esse passo do procedimento não é estritamente necessário para pensar na formação da matéria, mas nos interessava porque entendíamos que iria contribuir para esse cenário de debate e de discussão em questões para as quais seria possível encontrar uma resposta de maneira experimental, já que a pesagem posterior iria decidir qual de todas as antecipações era a correta. Na idade dos alunos com os quais estivemos trabalhando, o conceito de conservação da matéria ainda apresenta algumas dificuldades nas transformações em que o volume, o estado de agregação ou as substâncias mudam. A aquisição do modelo de partículas para a formação da matéria favorece a apropriação desse conceito a partir de uma visão teórica, ideia que deveríamos retomar em diferentes momentos, quanto mais avançada fosse a sequência.

O planejamento previa voltar a aquecer a cera — que estaria em estado sólido — até o surgimento de vapores. Pensávamos que a névoa — visível — ajudaria a refletir sobre a nova mudança de estado e a voltar a analisar o que aconteceria com a pesagem nesse caso. A maioria dos alunos nesse nível da escolaridade costuma interpretar, corretamente, que a diminuição da quantidade de matéria observável não se deve ao desaparecimento do líquido, mas à sua transformação em vapor. Essa interpretação é favorecida, nesse caso, pela percepção da névoa⁹ e de seu cheiro característico. No entanto, a maneira como se propunha a atividade deveria considerar que se a ideia de desaparecimento da matéria existia em algum aluno, este poderia expressá-la livremente para ser posta em discussão com o restante de seus companheiros. A névoa poderia favorecer, mais que o estado líquido e o sólido, a interpretação de que a matéria é formada por pequenas “coisinhas” (unidades, partículas etc.). Essa ideia, que estávamos buscando, sobre a qual esperávamos que os alunos comesçassem a pensar, talvez fosse o único objeto de discussão

8. A autora se refere a capítulo do livro *Las ciencias naturales en el aula: apuntes para la reflexión*.

9. A menos que seja colorido, o vapor não pode ser visto. Essa questão gerou várias discussões durante o planejamento do experimento, pois quando a névoa aparece é porque a parafina já não se encontra como vapor. Decidimos não favorecer interações sobre esse aspecto, uma vez que o experimento tinha outro sentido.

que não deveria ser fechado antes da leitura do texto que prevíamos realizar ao avançar a proposta. Estava claro que o tamanho que se poderia chegar a atribuir nesse momento a essas “coisinhas” seria bem diferente daquele que a teoria científica atribui às partículas, entre outras razões porque essa última diz que não podem ser vistas.

Nesse caso a proposta experimental adota o sentido de problematizar e se aproximar de uma temática distante para o aluno. A sequência prevê, finalmente, que os estudantes leiam um texto para conhecer as ideias que a ciência apresenta sobre a formação da matéria.

3. A intervenção docente e o sentido do experimento

Criar um cenário no qual seja possível que os alunos “falem” sobre o não observável a partir do observável, que a discussão se instale no grupo e surjam diferentes alternativas para interpretar as observações registradas, exige que a atitude do docente seja, na medida do possível, a de permitir que os alunos percorram seus próprios caminhos. Supõe-se que durante o trabalho o docente não deveria estar de acordo nem desconsiderar nenhuma das interpretações dos alunos, mas sim encorajar a intervenção de todos e as discussões entre eles. Ao contrário do que se poderia pensar, a proposta demanda uma intervenção docente importante:

- Que ajude os alunos a observar. Por exemplo: vocês prestaram atenção em...? Estou vendo umas bolhinhas, vocês as registraram? Anotaram como são, onde se formam...? Observem o interior do líquido, conseguem distinguir um movimento...?
- Que convide a repetir partes do experimento. Por exemplo, isso que vocês anotaram aqui, todos estiveram de acordo? Em outro grupo essas anotações não coincidem; vamos repetir esta parte do procedimento?
- Que favoreça certas discussões (principalmente aquelas que denotam estar utilizando as observações experimentais realizadas).
- Que proponha ao grupo que pense ou desenhe algum procedimento para verificar aquilo que está sendo discutido e que desconsidere ou decida dar respostas pontuais diretas ou informações parciais a questões que surjam entre os alunos, que possam mudar a direção do projeto de ensino...

Conforme dizíamos no início, a realização de experimentos na escola obriga a realizar um trabalho didático intenso. Entendemos que o tempo empregado nas inumeráveis reflexões envolvidas oferece grandes oportunidades de aprendizagem não só para os alunos, mas também para o docente. A proposta experimental vale aquilo que custa.

El experimento en la escuela, instrumento para la enseñanza¹

ANA ESPINOZA

Hasta mediados del siglo XX la visión preponderante en la escuela acerca del lugar del trabajo experimental era la “mostración” que el docente realizaba a sus alumnos a modo de confirmación de su palabra o de ilustración de su discurso. Esta modalidad otorgaba autoridad al docente y confería verosimilitud al saber que intentaba transmitir, mientras mantenía al estudiante a una prudente y pasiva distancia. Este lugar conferido al experimento escolar – que por distintas razones todavía tiene cierta vigencia– establecía una suerte de correlato con el otorgado al científico por las corrientes positivistas en las que el valor de verdad de este conocimiento se funda en la objetividad de la metodología instrumentada, de naturaleza experimental. En esta concepción el experimento ocupa un lugar supremo: demuestra, concluye, jerarquiza y distingue la ciencia del conocimiento filosófico, cotidiano, religioso. Superar esta concepción acerca del experimento en la escuela constituyó un debate en el que confluyeron diferentes interpretaciones dadas a los procesos de enseñar y aprender, y al valor –epistemológico– del experimento en ciencias.

Hoy coexisten distintas posturas acerca del lugar que el experimento debería jugar en las situaciones de enseñanza. Desde nuestra perspectiva es un artefacto didáctico que no se propone con el fin de motivar, ni remedar o mostrar cómo se produce conocimiento en ciencias sino que, principalmente a cargo del alumno, constituye una estrategia para favorecer el aprendizaje. La propuesta experimental, en el contexto de una secuencia de enseñanza, puede constituir una herramienta para acceder a la distinción entre describir, y explicar y entender las relaciones que se establecen entre experimento y teoría, cuestiones que muchas veces aparecen como aspectos totalmente distanciados y por lo tanto, distorsionados. La imagen que los alumnos alcanzan sobre la naturaleza del conocimiento científico afecta su aprendizaje, interviene en las ideas que llegan a construir y en el vínculo que logran establecer con el mismo. Dado que forma y contenido de enseñanza no pueden concebirse como cuestiones independientes, no alcanza con realizar experimentos: la manera en que se propone, con qué interrogantes, qué discusiones y reflexiones se habilitan, condicionará la posibilidad de que efectivamente constituya herramienta potente para la enseñanza.

La preparación de actividades experimentales es costosa aún en el caso de que la infraestructura necesaria no resulte demasiado exigente. La mayoría de los libros didácticos ofrecen una batería de experiencias posible de ser realizadas con elementos de bajo costo e incluso, dentro del aula. En realidad, lo verdaderamente costoso de un experimento está en las decisiones didácticas que deben ser elaboradas para su realización. Cabe preguntarse entonces qué posibilidades abre el experimento que no son alcanzadas mediante la explicación del docente o la lectura de un texto, y en esta medida reflexionar sobre las condiciones en las que convendría presentarlo. Las respuestas que encontremos a estas preguntas condicionará la manera en que propongamos la realización de experimentos en la escuela.

1. EL TRABAJO EXPERIMENTAL EN LAS PRÁCTICAS HABITUALES DE ENSEÑANZA

Mayoritariamente desprestigiada la experiencia como “mostración” del docente, alrededor de los años 70 se desarrolló en distintas partes del mundo occidental una modalidad denominada “redescubrimiento” en la que se proponía a los alumnos la realización de experiencias con la expectativa de que la manipulación de los objetos y la observación de los fenómenos permitiera concebir explicaciones más o menos cercanas al pensamiento científico. A pesar de la ingenuidad o utopía de tal concepción, hoy podemos todavía encontrar variadas expresiones de la misma.

En la actualidad, la “buena” enseñanza de las ciencias naturales conlleva la realización de experiencias en la escuela. Pero esta afirmación, mayoritariamente compartida y aceptada, suele estar sustentada por la idea de que los alumnos se entusiasman ante la propuesta, por la importancia de conocer cómo proceden los científicos² o fundamentalmente, por establecer una cierta similitud entre el experimento científico y el escolar. Dedicaremos los próximos apartados a discutir estas alternativas.

1.1. LOS EXPERIMENTOS ESPECTACULARES

Una visión divulgada del valor del experimento en la enseñanza se asienta en la seducción que su observación o realización ejerce en los alumnos. Cuanto más sorprendente sean los resultados, más asegurado es el éxito de la propuesta. Los cambios de colores, la aparición de precipitados, la formación de humos y en general, la observación de un comportamiento insospechado del dispositivo, despierta interés y entusiasmo en los estudiantes. Debemos reconocer que estas situaciones provocan un fuerte impacto. Vale la pena sin embargo preguntarse qué posibilidades ofrecen desde la perspectiva del aprendizaje. Si un experimento conduce a la observación de un fenómeno sorprendente es porque no se está en condiciones de sospechar de esos resultados, son inesperados. La reflexión acerca de lo que acontece pasa entonces a ocupar un segundo plano, cede ante la espectacularidad. La situación se torna mágica y el docente tiene rápidamente que abandonar todo reclamo de reflexión sobre lo acontecido, toda intención de establecer relación con otros conocimientos. Deberá asumir que la explicación del fenómeno sólo podrá quedar a su cargo y como yuxtaposición de un discurso teórico externo que el alumno en todo caso podrá aceptar. ¿Qué imagen podrá construir entonces acerca del valor del experimento? La propuesta refuerza representaciones divulgadas en la sociedad en las que teoría y experimentación están desvinculadas y la ciencia se concibe como un conocimiento distante y difícil de construir por la mayoría de las personas. La espectacularidad de los resultados, la sofisticación de los dispositivos, no generan buenas condiciones para comprometer a los alumnos en una actividad intelectual activa, necesaria para aprender.

1.2. RELACIONES ENTRE EL EXPERIMENTO CIENTÍFICO Y EL EXPERIMENTO ESCOLAR

Sostener la actividad experimental en la escuela estableciendo un paralelismo con la actividad científica supone desconocer que hay diferencias importantes en las condiciones en las que se llevan a cabo las actividades en ambas instituciones y que las mismas nos colocan frente a un problema didáctico que el concepto de transposición didáctica nos ayuda a esclarecer. Para analizar estas diferencias podemos comenzar por preguntarnos en qué contexto se realizan experimentos en la comunidad científica. La respuesta no es inmediata y tampoco única. Es indudable que la misma depende, al menos, de la postura epistemológica y del campo disciplinar que estemos analizando. En este último sentido y aún considerando sólo aquellos que toman como objeto de estudio el mundo natural, debemos distinguir entre la biología, la física o la química, e incluso reconocer que habrá diferencias dentro de ellas debidas a la especificidad de cada contenido.

El experimento interviene pero no “habla” por sí sólo. Habla el investigador que mira y ve de manera coherente o consistente con el conocimiento de una época. La observación no es un procedimiento objetivo sino fuertemente condicionado por lo que ya se sabe y direccionado por las preguntas que él o los investigadores se están formulando. El científico concibe un dispositivo experimental para estudiar una parte del mundo artificialmente recortada –habitualmente simplificada– para ese fin. El marco conceptual autoriza la realización del recorte y la pertinencia de las variables a ser consideradas así como la adecuación del dispositivo diseñado para aportar un nuevo conocimiento, confirmarlo o ponerlo en duda. Entre la experiencia y los modelos o teorías, media una cierta imaginación o creatividad restringida por los “datos” experimentales, por las relaciones establecidas entre ellos, y por el lenguaje específico –concebido como instrumento que interviene en la construcción de ese conocimiento–. Las conclusiones alcanzadas en un trabajo de investigación son luego analizadas por la comunidad científica que –de manera no inmediata sino con marchas y contramarchas– tiene autoridad para conferirle o no la categoría de nuevo conocimiento. En otras palabras las maneras de producir conocimiento en ciencias obliga a abordar no sólo sus condiciones de producción sino de validación.

Ahora, si en la escuela se propone la realización de un experimento con la intención de que el alumno interactúe con el fenómeno en estudio, observe, registre los datos e intente encontrar alguna explicación a lo que acontece, tenemos que recordar que no ve lo mismo el que conoce de antemano la respuesta que el que la desconoce. No puede prestar atención a los mismos aspectos de un objeto o de un fenómeno quien sabe qué se propone y para qué se propone, que quien lo desconoce. En contraposición con el procedimiento científico, debemos reconocer entonces que cualquier experimento escolar que el docente proponga o que incluso pueda ser propuesto por un alumno –situación poco frecuente– él conoce la respuesta y es él quien valida la producción de sus alumnos. Esta última condición favorece una actitud dependiente de los estudiantes que trabajan bajo la “mirada” del docente a quien suelen reclamar con demasiada frecuencia su aprobación sobre la tarea desplegada. Retomamos la mención realizada en párrafos anteriores acerca de que el científico produce conocimiento nuevo para agregar que el alumno, en todo caso, llega a recrear algo ya establecido. También dijimos que el científico dispone de un saber que le permite formular las preguntas que orientan su trabajo, diseñar el dispositivo experimental, suponer las variables que tendría sentido concebir, reconocer qué resultados son consistentes con el conocimiento acumulado...

Cuando en la escuela se trabaja, por ejemplo, con un péndulo, suele indicarse que lo desplacen hacia los costados con distintos ángulos, que midan el tiempo de las oscilaciones, o que modifiquen la longitud del hilo para determinar qué ocurre en cada caso. Todo será solicitado por el docente ya que difícilmente los estudiantes podrían proponer tales procedimientos por sí solos. Habitualmente al inicio de la clase los alumnos se enteran a través de una guía de trabajo, de lo que deben hacer y registrar, de si deben responder preguntas o formular una conclusión o explicación. Cuando se trabaja con resortes, en cambio, la variable que se considera es el valor de las pesas que se colocan. Probablemente la mayoría de los alumnos consiga asumir el comportamiento esperado; pero ¿qué entienden acerca de para qué se les propone el trabajo, por qué en el caso del péndulo se trata de modificar el ángulo con el que se desplaza y con los resortes el valor de la pesa?

El alumno está a “ciegas”: en el mejor de los casos alcanza a acomodarse, leer y escuchar las orientaciones o preguntas del docente; se adapta. La utilización de una guía del trabajo a realizar que tiende a organizar la propuesta y a disminuir la incertidumbre del alumno, al mismo tiempo limita su autonomía porque deja poco margen para concebir otros procedimientos y otras preguntas. La situación podría analizarse desde el funcionamiento de un contrato didáctico³ que condiciona el sentido atribuido a la propuesta. En otras palabras, con la utilización de una guía se corre el riesgo de que se entienda que lo que se debe hacer ya está escrito en la misma y que esa anticipación acerca de lo que va a acontecer en la clase puede hacerla el docente porque lo que efectivamente ocurra depende exclusivamente de su trabajo sin que en ello intervengan los alumnos. La situación no favorece una actitud intelectualmente activa del alumno porque da margen para que interprete que su responsabilidad pasa por cumplir con esas indicaciones de la manera más ajustada posible. Ahora bien, decir que se corre un riesgo no significa decir que no se debe o no se puede nunca utilizar una guía. Es imposible anticipar en qué casos (por la historia escolar, por la dificultad que presenta la realización de la propuesta,...) la utilización de tal herramienta podría ser conveniente. Sólo intentamos promover una reflexión acerca de los posicionamientos que la misma puede favorecer y en todo caso, concebir formas de salir al cruce de los mismos.

Estas cuestiones, por sí solas, ya distancian claramente el experimento en la institución escuela y en la comunidad científica. ¿Cuál es entonces el lugar de la actividad experimental en la enseñanza? ¿En qué sentido debería conservar una cierta cercanía con el experimento en ciencias y en qué aspectos el distanciamiento es inevitable? ¿Bajo qué condiciones didácticas la actividad experimental se muestra un escenario fértil para el aprendizaje?

2. LIMITACIONES Y ALCANCES DE LA PROPUESTA EXPERIMENTAL

Resulta extremadamente difícil para el docente, que ya dispone de una explicación, distanciarse de lo que sabe para acceder a las interpretaciones que podrían realizar quienes no están familiarizados con esas

ideas. Aún en el caso de que él no esté íntimamente relacionado con el conocimiento en juego y de que ese experimento no haya sido por él concebido, el modo en que suele ser presentado en los libros de texto –de donde lo obtiene y donde se encuentra “explicado”– le confiere estatus de evidencia empírica. La naturalización de los datos recolectados en la observación del fenómeno seleccionado y de las relaciones que entre ellos se establecen, constituye uno de los principales problemas para visualizar otras interpretaciones posibles. Entre los méritos atribuidos a la propuesta experimental está, justamente, otorgarle estatus de evidencia. Subyace el supuesto de que todos “vemos” lo mismo, la ilusión de que alcanza con mostrar para ver, creer y aprender.

La situación planteada genera grandes problemas en la enseñanza. ¿Cómo juega la distancia que inevitablemente existe entre los conocimientos que posee el docente y los del alumno? ¿Qué pasa por alto el docente? ¿Porqué para él la lectura de los datos del experimento resulta obvia? ¿Cómo compromete su aprendizaje quién desconoce el proyecto de enseñanza? En este sentido debemos recordar que un mismo experimento puede ser utilizado para la enseñanza de distintos contenidos. Así, agregamos azúcar al agua y con pequeñas variantes no siempre visibles para el alumno, podemos proponer un estudio sobre la naturaleza discontinua de la materia, la solubilidad o la conductividad eléctrica.

La relación que docentes y alumnos mantienen con el conocimiento es asimétrica. Pero aunque esta asimetría sea verbalmente aceptada no siempre se tiene en cuenta el impacto que provoca en la posibilidad de aprender.

2.1.DEVOLUCIÓN DEL PROBLEMA

Conseguir que los alumnos puedan reconocer y sentirse convocados por el problema que se propone para iniciar el estudio de un tema requiere un trabajo didáctico importante. En palabras de Johsua y Dupin (2005):

(...) “A la noche, el cielo es negro para todo el mundo⁴: sólo en una clase de física ese color se transforma en un “problema”. Entonces, ese problema, primero y ante todo, es un problema científico. Pero es también un problema didáctico, porque se instala en la escuela, en clase de física, para aprender física” (...)

En el análisis de este trabajo didáctico al que nos referimos interviene el concepto de “devolución”. En otras palabras, nos referimos al contrato didáctico que se establece para la enseñanza de unos contenidos y que requiere de una cierta ficción. El término “ficción” está utilizado en un sentido didáctico y remite a la necesidad de generar en clase un escenario en el que temporalmente los alumnos actúen como si no supieran que el docente ya dispone de la respuesta al problema que les plantea. Las condiciones en las que se propone la enseñanza afectan la posibilidad de que se instale este escenario en el que todo funciona como si no ocurriera lo que todos los actores “saben” que, en realidad, ocurre. Si los alumnos no entran en este juego, entonces tienen que buscar respuestas para darle a quien ya las conoce, cuestión que inevitablemente acalla el entusiasmo y condiciona la búsqueda a tan solo el encuentro de la respuesta “correcta”. Es claro que la simulación a la que hacemos referencia no debería ser explicada como tal ya que su exposición rompería las reglas de este juego.

El concepto de devolución es una herramienta para pensar la manera en que se contextualiza el experimento: cómo se propone, qué se le dice al alumno para que entienda el proyecto de enseñanza, cómo se incluye en una secuencia o qué se hace antes y qué se hace después del mismo. Cuando hablamos de “contextualización” no estamos cambiando el nombre a la reconocida y tradicional “motivación” según la cual, con la intención de generar interés, se aproxima una información o se hace mención a alguna situación que el alumno consigue visualizar cercana a su entorno al comienzo de la enseñanza. Así tomada, como motivación, la situación funcionaría como la presentación de un ejemplo o caso vinculado de alguna manera con el tema, que podría resultar atractivo, pero que se abandona en el transcurso de la secuencia sin que constituya un soporte para el desenvolvimiento del conocimiento. Estamos por lo tanto proponiendo una idea de contextualización como situación – entorno en el que se propone

el experimento y que puede ser sostenida, entendida, reformulada o enriquecida con el desarrollo de la propuesta de enseñanza. La contextualización tanto puede provenir del referente social, amplio, del alumno, como de un contexto disciplinar, más restringido.

En el siguiente apartado incluimos reflexiones sobre una propuesta experimental concebida en una secuencia para la enseñanza de algunas ideas de la Teoría cinético molecular, con alumnos de 12-13 años. El tema –cómo está constituida la materia, cómo es ese interior inaccesible a los sentidos– se inscribe claramente dentro del planteo de Joshua y Dupin (...) *ese problema, primero y ante todo, es un problema científico. Pero es también un problema didáctico, porque se instala en la escuela, en clase de física, para aprender física*” ¿Cómo es un sólido en su interior, en qué se diferencia de un líquido? No son preguntas que espontáneamente formule un alumno y requiere de un trabajo didáctico importante para dar lugar al proceso de devolución.

3. REFLEXIONES SOBRE UN EXPERIMENTO EN EL CONTEXTO DE UNA SECUENCIA

La secuencia a la que queremos referirnos se propuso para enseñar algunas ideas que sostienen la Teoría cinético molecular acerca de la constitución de la materia⁵. Consideraciones acerca de la edad de los alumnos, su historia escolar y los obstáculos conceptuales que deberían movilizarlos nos llevaron a reflexionar sobre los contenidos que deberíamos incluir y a precisar las siguientes ideas de la Teoría como objeto de enseñanza:

- La materia está constituida por unidades – partículas– invisibles y en continuo movimiento cualquiera sea su estado de agregación (sólido, líquido o gaseoso)
- Los modelos para los estados sólido, líquido y gaseoso, que se diferencian entre sí por la movilidad del sistema de partículas y por lo tanto, por la interacción entre ellas.
- La potencialidad de estas ideas para interpretar gran parte de los fenómenos naturales: los cambios de estado, la dilatación, la disolución, etc.

Sabíamos que para muchos alumnos –la mayoría– algunos conceptos involucrados en la propuesta resultarían bastante extraños. Una cuestión es hablar de lo que no se ve a simple vista y otra, de lo que ni siquiera se ve con un microscopio, como es el caso de las partículas. Más extraño podría resultar todavía que pudiera hablarse del tamaño y movilidad de esas partículas al mismo tiempo que se sostiene que no se ven. Podríamos agregar que la imagen de un sólido, habitualmente asociada a sus características observables, como una estructura rígida, resistente, entra en tensión con el modelo que propone la ciencia según el cual sus partículas se encuentran en permanente movimiento.

Aclaremos que la existencia del vacío está indisolublemente unida a la idea de discontinuidad. Si la materia está constituida por unidades, entonces entre una y otra, deberán existir espacios sin ella. Decidimos sin embargo no incluir dicho concepto como objeto de enseñanza por varias razones:

- La dificultad para conceptualizar el vacío constituyó un obstáculo –denominado “horror al vacío”– que afectó durante mucho tiempo concepciones acerca de la materia, el universo, el desplazamiento de los fluidos en sentido contrario a la acción gravitatoria... En el siglo IV a. C. Aristóteles sostenía la existencia de un universo sin vacío. Fue mucho tiempo después, en la segunda mitad del siglo XVII que la ciencia moderna aportó conocimientos para aceptar la existencia de vacío.
- Su concepción es marcadamente anti-intuitiva desde el momento que no tenemos tal percepción: podemos ver y tocar materia, pero nunca nos contactamos con el vacío. En nuestra experiencia de trabajo con alumnos de edades cercanas encontramos que cuando les pedíamos realizar una representación modélica del aire contenido dentro de un recipiente cerrado, en la mayoría de los casos utilizaban puntitos bien separados para indicar la existencia de las partículas constitutivas del gas. Pero cuando se les preguntaba qué había entre una partícula y otra, empezaban a rellenar esa distancia con el agregado de más puntitos, cuestión que finalmente llevaría a un continuo de materia.

Aunque entendemos que las razones anteriores no son concluyentes para no incluir el concepto de vacío como objeto de enseñanza, evaluamos que para una primera aproximación debíamos aceptar que ésta –y otras ideas que propone la Teoría– podían suspenderse hasta que el tema volviera a incluirse en años posteriores, entre otras cuestiones porque todo lo que debía comunicarse resultaría de difícil con-

ceptualización. Esta decisión fue resultado de interesantes discusiones, en el grupo que diseñó la secuencia, tendentes a entender el efecto que le atribuíamos a realizar tal recorte del conocimiento.

Además de definir los contenidos de enseñanza, el trabajo didáctico debía resolver las condiciones en que presentaríamos esos contenidos a los alumnos. Otorgamos importancia a proponer situaciones de enseñanza que se enmarquen en la resolución de un problema y, como ya mencionamos, esta interpretación supone que esa contextualización permitirá concebir la funcionalidad del conocimiento y ayudará a encontrarle sentido. Entendemos que una situación puede constituirse en motor del aprendizaje si cumple con la condición de que el estado de conocimiento del alumno le permite interpretarla pero no resolverla de manera inmediata. Para que la situación planteada llegue a constituir un desafío, el alumno debe acceder al problema.

En acuerdo con este planteamiento general, esta secuencia obliga a reflexionar sobre una cuestión central a resolver: cómo presentar a los estudiantes un tema sobre el que probablemente nunca se interrogaron, sobre el que no han pensado y quizás, no les interese. Dicho de otra manera: cómo conseguir que los alumnos se sientan convocados y puedan entonces hacerse cargo de su aprendizaje, cómo favorecer la devolución del problema.

El trabajo experimental ocupa un lugar importante en la propuesta, que también incluye momentos de lectura y escritura.

3.1. EL EXPERIMENTO PARA PENSAR E IMAGINAR

El trabajo experimental seleccionado consistió en observar y manipular un trozo de parafina (cera de vela), provocar luego cambios por efecto del calor y recolectar información acerca de cómo este material se comporta en esas condiciones. No pretendíamos que a partir de la experimentación los alumnos llegaran a descubrir cómo se supone el interior de la materia, sino generar un clima de debate, de discusión de alternativas, que permitiera comenzar a hacer suposiciones o imaginar cómo serán los materiales en su “intimidad”, cuestión que –reiteramos– se encuentra muy lejos del universo de un alumno en el nivel de la escolaridad seleccionado. El experimento se propuso como estrategia para comenzar a pensar, a poder reflexionar.

Cuando se entrega calor a un sólido y éste funde, se puede esperar una cierta variedad de respuestas de un alumno de 12 o 13 años colocado frente a la demanda de una explicación: el sólido se derrite por efecto del calor, se quema, funde, se transforma en líquido, se desintegra,... Pero si luego se le pregunta qué estará ocurriendo dentro del material durante esa transformación, cómo se imagina el interior del sólido y del líquido, habitualmente el alumno no alcanza a concebir una respuesta. Durante la formulación de la secuencia, anticipamos que la mayoría de los alumnos tendería inicialmente a realizar una “descripción” del experimento, como las que anteriormente mencionamos, porque entenderían que esas expresiones constituyen una explicación del fenómeno. En este caso –como en muchos, en ciencias naturales– el conocimiento a enseñar no es fácilmente comunicable y constituye un ejemplo en el que la dificultad está en acceder a la pregunta. Imaginamos que si el docente formulaba el problema a resolver en términos de cómo serán los materiales en su interior, de qué estarán hechos, cómo será aquello que no llegamos a observar, algunos alumnos no tendrán respuestas y otros podrían utilizar términos tales como: átomos, moléculas, partículas, células,... Es decir, que eventualmente repetirían palabras que han escuchado en la escuela o fuera de ella, aunque otorgándole un significado muy distanciado del que se propone enseñar. Esta caracterización a priori es consistente con el hecho de que la explicación del experimento que estamos buscando constituye el objeto de enseñanza. El alumno no puede acceder a la pregunta, no entiende qué se le está pidiendo, porque esto sólo es posible cuando se concibe la existencia de modelos o teorías explicativas. Es decir, cuando se concibe apelar a construcciones teóricas para interpretar de qué manera ocurre un cierto fenómeno. Para acceder al problema el alumno debe reconocer las diferencias entre describir un fenómeno y explicarlo. Lo observable se corresponde con la descripción que un niño es capaz de realizar en este nivel de la escolaridad. La explicación se corresponde con los modelos y las teorías, que es lo que se quiere enseñar. La secuencia a la que hacemos referencia tiene justamente la intención de que los alumnos accedan a la idea de que la

materia está constituida por unidades discretas, de un tamaño tan pequeño que resultan inobservables, y que además se encuentran permanentemente en movimiento, aún en el estado sólido. Es decir, la secuencia se plantea para enseñar los modelos y la teoría.

Podría pensarse que una alternativa sería iniciar el proyecto de enseñanza con la lectura de un texto expositivo sobre el discurso elaborado por la ciencia acerca de la constitución de la materia. ¿Pero cómo es posible interpretar lo que comunica un modelo teórico, sin que los alumnos dispongan del concepto de modelo, ni entiendan qué es lo que se modeliza e incluso, la necesidad de tal modelización? Desde la enseñanza, la dificultad consiste en generar condiciones que permitan transitar hacia esa comprensión. Proponer entonces un experimento podría pensarse como alternativa interesante porque constituye, en general, un recurso para observar, manipular, pensar, discutir y argumentar. Pero si en este caso se considera que existe una gran distancia entre lo observable y la naturaleza de lo que se dice para explicarlo, ¿qué entenderá un alumno acerca de la relación teoría – experimento?, ¿qué condiciones didácticas podrían colaborar con la construcción de que un modelo no se deduce naturalmente de la observación de los fenómenos cuando la propuesta experimental utiliza de manera muy marcada este procedimiento? ¿Cómo contextualizar el experimento?

Decidimos enlazar fuertemente el experimento a la pregunta acerca de la posibilidad de partir y partir la materia indefinidamente, cuestión que, resolvimos mediante la lectura de un texto breve⁶. En otras palabras: propusimos una contextualización interna. Se podría decir que estamos hablando de ubicar o “contextualizar” de entrada el experimento en la pregunta general a la que se daría respuesta en la medida que se vaya adquiriendo el conocimiento que se quiere enseñar. Desde este punto de vista la situación está revestida de una cierta anormalidad:

- Por un lado, lo que habitualmente denominamos “contextualizar”, refiere a ubicar un conocimiento en un marco singular, mientras que aquí refiere a enmarcar en lo generalizable. Se trataría entonces de contextualizar el experimento en lo que se está proponiendo indagar, aún en el convencimiento de que cualquiera sea la pregunta que se formule, la misma no tendrá cabida fácilmente.
- Por otro lado, la devolución a la clase del problema también adoptaría aquí un sentido particular en tanto debíamos aceptar que no ocurriera de forma inmediata y apostar a que tuviera lugar en el transcurso de la secuencia. El problema a resolver era entonces el de generar un escenario en el que fuera creciendo la devolución del problema. La dificultad estaba ubicada en entender mejor cómo es y cómo se genera ese escenario.

3.2. UN EXPERIMENTO REQUIERE UN ESCENARIO

Reconocer la complejidad –inaccesibilidad– de la pregunta inicial de la secuencia llevó a provocar un movimiento durante la realización del experimento que permitiera instalar un escenario donde los alumnos tuvieran realmente posibilidades de intervenir. Si bien el experimento se propondría bajo la consigna general de empezar a pensar, a imaginar, cómo sería la materia en su interior, a poco de iniciar el trabajo se presentarían otras cuestiones, más accesibles, para contribuir a generar ese clima de intercambios y discusiones que estábamos buscando. Se diseñó una actividad sencilla –no ajena al conocimiento cotidiano, sin resultados espectaculares, cuyo procedimiento no requería instrumental sofisticado– tanto para disminuir la seducción por los aspectos mágicos de este tipo de trabajo como los componentes lúdicos de los mismos. La docente presentaría la situación sin distribuir una guía sobre los distintos pasos del trabajo.

Se decidió repartir a los alumnos los trozos de cera de vela (parafina), sin mencionar de qué material se trataba para que ellos mismos pudieran caracterizarlo a través de su manipulación, y registrar sus observaciones. Este paso se propuso para favorecer su posterior reconocimiento, cuando la parafina se enfría y vuelve a solidificar. Se esperaba de esta manera ofrecer elementos para reflexionar ante la idea, frecuente entre los alumnos, de que al calentar y obtener un líquido transparente e incoloro, se está obteniendo agua. Se podría decir que aún más sencillo que utilizar parafina hubiera sido trabajar con hielo. Si bien acordamos con esa idea, la elección obedeció justamente a la necesidad de proponer senderos que ofrecieran distintas interpretaciones con la intención de instalar un conflicto. Recordamos que

en el capítulo I hicimos mención a la dificultad de distinguir cuándo una sustancia cambia o continúa siendo la misma. Para quien dispone de conocimiento del área, sostener que el hielo y el agua líquida son la misma sustancia es casi una obviedad y así se transmite.

El procedimiento continuaba con la pesada de los trozos de cera dentro de un vaso de precipitados y su posterior calentamiento. Luego, cuando empezara a fundir, mientras los alumnos observaban y anotaban, se plantearía: si volvieran a pesar cuando todo el sólido está fundido ¿el valor obtenido sería igual, mayor o menor al inicial? Sabíamos que algunos alumnos pensarían que en el estado líquido el peso es menor que en el sólido, dada la apariencia más “consistente” de este último; que otros concebirían que puede pesar más, dado que el líquido se desplaza hacia la parte inferior del recipiente y a esa ubicación suele colaborar con tal interpretación; así como otros chicos podrían concebir que el peso no cambiaría debido a que no se había quitado ni agregado nada. En realidad este paso del procedimiento no es estrictamente necesario para pensar en la constitución de la materia pero nos interesaba porque entendíamos que contribuiría a ese escenario de debate y de discusión en cuestiones a las que sería posible encontrar experimentalmente una respuesta, ya que la pesada posterior decidiría cuál de todas las anticipaciones era correcta. A la edad de los alumnos con los que estaríamos trabajando, el concepto de conservación de la materia presenta todavía algunas dificultades en transformaciones en las que cambia el volumen, el estado de agregación o las sustancias. La adquisición del modelo de partículas para la constitución de la materia favorece la apropiación de dicho concepto desde una perspectiva teórica, idea sobre la cual deberíamos volver en distintos momentos, más avanzada la secuencia.

La planificación preveía volver a calentar la cera –que estaría en estado sólido– hasta la aparición de vapores. Pensábamos que la niebla –visible– ayudaría a reflexionar sobre el nuevo cambio de estado y a volver a analizar qué pasaría con la pesada en este caso. La mayoría de los alumnos en este nivel de la escolaridad suele interpretar, correctamente, que la disminución de la cantidad de materia observable no se debe a la desaparición del líquido, sino a su conversión en vapor. Esta interpretación está favorecida, en este caso, por la percepción de la niebla⁷ y de su olor característico. Sin embargo, la manera en que se proponía la actividad debería dar lugar a que si la idea de desaparición de la materia existía en algún alumno, éste pudiera expresarla libremente para ser sometida a discusión con el resto de sus compañeros. La niebla podría favorecer, más que el estado líquido y el sólido, la interpretación de que la materia está constituida por pequeñas “cositas” (unidades, partículas, etc.). Ésta idea, que se estaba buscando, que se esperaba que los alumnos empezaran a pensar, constituía quizás el único objeto de discusión que no debería cerrarse antes de la lectura del texto que preveíamos realizar más avanzada la propuesta. Estaba claro que el tamaño que podría llegar a atribuirse en ese momento a esas “cositas” sería muy distinto del que la teoría científica le atribuye a las partículas, entre otras cuestiones porque esta última propone que no se ven.

En este caso la propuesta experimental adopta el sentido de problematizar y acercar a una temática lejana para el alumno. La secuencia prevee que finalmente los estudiantes lean un texto para conocer las ideas que la ciencia propone acerca de la constitución de la materia.

3.3.LA INTERVENCIÓN DOCENTE Y EL SENTIDO DEL EXPERIMENTO

Generar un escenario en el que sea posible que los alumnos “hablen” de lo no observable a partir de lo observable, que la discusión se encarne en el grupo y surjan distintas alternativas para interpretar las observaciones registradas, requiere que la actitud del docente sea en lo posible la de dar cabida a los recorridos particulares de los alumnos. Se supone que durante el trabajo el docente no debería suscribir ni desestimar ninguna de las interpretaciones de los alumnos pero sí alentar la intervención de todos los alumnos y las discusiones entre ellos. Lejos de lo que podría llegar a pensarse la propuesta demanda una intervención docente importante:

⇒ Que ayude a los alumnos a observar. A modo de ejemplo: ¿se fijaron en...? estoy viendo unas burbujitas ¿ustedes las registraron? ¿notaron cómo son, dónde se forman...?, observen el interior del líquido ¿llegan a distinguir un movimiento...?

- ...→ Que convoque a repetir partes del experimento. Por ejemplo, esto que anotaron acá ¿estuvieron todos de acuerdo?, en otro grupo no coinciden con estas anotaciones ¿repetimos esta parte del procedimiento?
- ...→ Que favorezca ciertas discusiones (especialmente aquellas que denotan estar utilizando las observaciones experimentales realizadas),
- ...→ Que proponga al grupo que piensen o diseñen algún procedimiento para poner a prueba lo que se está discutiendo y que desestime o decida dar respuestas puntuales directas o informaciones parciales a aquellas preocupaciones que aparezcan entre los alumnos que puedan desviar el proyecto de enseñanza. ...

Como decíamos en el comienzo, la realización de experimentos en la escuela obliga a realizar un trabajo didáctico intenso. Entendemos que el tiempo empleado en las innumerables reflexiones involucradas ofrece grandes oportunidades de aprendizaje no solo a los alumnos sino también al docente. La propuesta experimental vale lo que cuesta.

1. Texto adaptado del Capítulo III del libro “Las ciencias naturales en el aula: apuntes para la reflexión” de Espinoza, Ana. Editorial Ática, San Pablo, Brasil. En prensa.

2. No incluimos un apartado para discutir esta interpretación porque entendemos que será claro para el lector que desestimamos cualquier propuesta de enseñanza en la que, consciente o inconscientemente, se suponga que alcanza con “mostrar” para que alguien aprenda.

3. Recordamos que el concepto permite tomar como objeto de estudio el comportamiento de los actores de una clase para entender qué conocimientos se favorecen para cada tema, qué interpretan los alumnos acerca de lo que de ellos se espera, qué responsabilidad les cabe, etc...

4. Aunque en la vida cotidiana las personas no se interroguen espontáneamente acerca del fenómeno –está totalmente naturalizado– la oscuridad de la noche fue concebida como un problema a resolver en el campo de la física.

5. Este trabajo fue desarrollado, entre los años 2000 y 2001, en el Colegio Martín Buber y durante el 2002 en la Escuela Albert Schweitzer, ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires, y con algunas modificaciones en la Escuela 304 de Carmen de Patagones, durante el 2007. En todos los casos en los que se estudió la secuencia, los alumnos nunca habían recibido educación formal sobre el tema. El estudio forma parte de la investigación “La lectura en sociales y naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje” dirigida por Beatriz Aisenberg. El equipo que investiga en el área de ciencias naturales y trabajó en la recolección y análisis de los datos que se incluyen está coordinado por Ana Espinoza y contó con la participación de Adriana Casamajor, Egle Pitton, Silvina Muzantti, Ianina Gueler y Teresa Blanck. La investigación continúa con la dirección de Delia Lerner y codirección de Beatriz Aisenberg y se desarrolla en el Instituto de Investigaciones de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Está reconocida por la Comisión de Ciencia y Técnica de la UBA

6. El texto seleccionado es un fragmento del capítulo “Materia” del libro “Átomo. Viaje a través del cosmos subatómico” de Isaac Asimov (1992). Editorial Plaza & Janés. Barcelona. España.

7. Salvo que sea coloreado, el vapor no se ve. Esta cuestión originó varias discusiones durante la planificación del experimento porque cuando aparece la niebla es porque ya la parafina no se encuentra como vapor. Decidimos no favorecer interpretaciones sobre este aspecto en tanto el experimento tenía otro sentido.

Como avaliar aprendizagens em leitura e escrita?¹

Um instrumento para o primeiro ciclo da escola primária²

ANA MARIA KAUFMAN, ADRIANA GALLO e CELINA WUTHENAU*



objetivo de nossa pesquisa é elaborar instrumentos de avaliação de processos de aprendizagem de leitura e escrita na escola primária.

Neste artigo apresentamos uma proposta para o primeiro ciclo.

Ao concebermos a aprendizagem como um processo que ocorre ao longo de toda a escolaridade, sugerimos que a mesma prova seja aplicada no início e final do 1º, 2º e 3º ano com diferentes expectativas de conquista. Todas as atividades envolvem tarefas de leitura e escrita que a criança realiza por si mesma.

Esse instrumento consta de: folhas de avaliação para o aluno, o manual do professor que mostra em que condições a tarefa deve ser realizada, as orientações para a correção e as planilhas de coleta de dados.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o ensino da leitura, da escrita e a reflexão sobre a língua nas escolas enfrentou sérias dificuldades no que se refere à avaliação das aprendizagens. Isso se torna evidente de diferentes maneiras. Uma delas — que está bastante generalizada apesar de conter uma contradição evidente — consiste em ensinar a ler e a escrever a partir de uma visão construtivista e depois aplicar avaliações tradicionais para verificar o que foi aprendido.

A perspectiva de ensino mencionada considera o processo de construção do conhecimento por parte dos alunos e as características do objeto a ser ensinado, concebido como as práticas sociais de leitura e escrita, acompanhadas da necessária reflexão e sistematização sobre a língua. A ação didática se baseia na premissa de

1. Publicado em *Lectura y Vida*, Buenos Aires, ano 30, jun. 2009, ISSN 0325-8637.

2. O primeiro ciclo da Escola Primária argentina corresponde às séries iniciais do nosso Ensino Fundamental.

* Colaboraram María Elena Rodríguez, Marcela Marguery, Noemi Ortega e Andrea Zaidenband.

que se aprende a ler, lendo, e a escrever, escrevendo, e que essa aprendizagem implica um longo processo que segue seu curso durante toda a escolaridade. É certo que as alternativas de avaliação mais generalizadas não avaliam processos, mas estágios. São as provas tradicionais que verificam o quanto as crianças ignoram e que não nos oferecem a possibilidade de comparar esse dado com aquilo que sabem. São provas que medem, geralmente, saberes linguísticos desligados das práticas sociais de leitura e escrita.

Em 2006 nossa equipe de pesquisa, dentro do projeto PEF (Proyecto Escuelas Del Futuro), começou a elaborar e a testar instrumentos que permitissem avaliar os conhecimentos das crianças no início do ano escolar e verificar as aprendizagens realizadas durante esse ciclo letivo no final do ano.

Esse projeto, destinado à melhoria da qualidade educativa, é coordenado pela Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés e desenvolvido em instituições escolares com crianças pertencentes a setores desfavorecidos, contando com o financiamento de fundações como Bunge y Born, Ethos, Cepas, Familia Galperin e a Fundación por Pilar.

A população dessa pesquisa, originalmente formada pelas escolas PEF — nº 25 de Beccar, nº 25 de Del Viso, nº 26 de San Isidro, nº 20 de Wilde e o Instituto San Rafael — foi ampliada no ano de 2007 com a inclusão voluntária e independente de três estabelecimentos privados que atendem pessoas de classe média: a Escuela Alas de El Palomar, da província de Buenos Aires, e duas da cidade de Buenos Aires: a Escuela Nuestro Lugar e o Colégio Bayard. Entre o ano de 2006 e o final de 2008 trabalhamos com um total de 5.211 avaliações.

Concebemos a aprendizagem como um processo, e não como uma sucessão de estágios desvinculados entre si, razão pela qual elaboramos apenas duas provas para os seis anos da EGB (Educación General Básica)³: uma para o primeiro ciclo e a outra para o segundo. Isso significa que para avaliar os avanços dos alunos propomos a eles as mesmas tarefas no 1º, 2º e 3º ano, logicamente com diferentes expectativas de conquista para cada ano. No segundo ciclo agimos da mesma maneira: aplicamos uma única prova do 4º ao 6º que inclui situações e temas diferentes dos utilizados no primeiro ciclo.

É difícil avaliar um processo se em cada ano são apresentados problemas muito diferentes para resolver. *Situações que não são comparáveis não permitem avaliar os avanços.* O eixo de nossa proposta é avaliar as diferentes maneiras pelas quais as crianças vão abordando as mesmas situações de leitura e escrita e como vão utilizando determinadas estratégias para processar a informação e elaborar textos, ano após ano, ao iniciar e finalizar cada curso escolar.

Para verificar como o aluno avança em suas práticas de escrita e leitura, não é de muita utilidade uma situação em que ele escreva ou leia palavras no primeiro ano, orações no segundo e textos no terceiro. A capacidade para ler palavras não é indício de que essa criança depois possa ler textos empregando estratégias que não são demandadas pela tarefa anterior. A possibilidade de escrever palavras corretamente não garante a alternativa de que um ano depois esse aluno escreva

bons textos. Ou seja: o que nos interessa é ver como leem e escrevem palavras e textos ao longo de todo o ciclo, e nossa intenção é estabelecer certos padrões que nos permitam fixar expectativas específicas de conquista para cada ano.

Os objetivos específicos dessa pesquisa poderiam ser sintetizados da seguinte maneira:

- Elaborar materiais que permitam diagnosticar o nível inicial de conhecimento dos alunos e avaliar seus avanços ao longo de cada ano escolar.
- Determinar expectativas mínimas de conquista para cada ano da escolaridade primária.

A *aplicação do instrumento* envolveu diferentes modalidades: em alguns casos fomos nós, os integrantes da equipe, que nos encarregamos dessa administração; outras vezes, aplicamos a prova junto com os professores. No decorrer do ano de 2008 começamos a solicitar aos docentes que as aplicassem sozinhos — respeitando as consignas do manual do professor — e participassem autonomamente na aplicação das orientações para correção e na categorização dos resultados. Em reuniões posteriores pudemos compartilhar as dificuldades e ajustar as indicações dos manuais do professor.

A *elaboração das orientações para a correção* demandou muito tempo e apresentou inúmeras situações que nos obrigaram a reformulá-las. À medida que íamos expandindo a população, tivemos de modificar as orientações em várias oportunidades, porque surgiam respostas que não estavam previstas em nenhuma das categorias que havíamos formulado originalmente.

No início de nosso trabalho, testamos uma tarefa que admitia a possibilidade de que as crianças que não escreviam convencionalmente “ditassem” seu texto e o docente o escrevesse. Isso provocou inúmeros problemas para elaborar as orientações vinculadas ao conhecimento da linguagem escrita, porque esse texto “dito” não podia ser equiparado ao que outros colegas tinham escrito por si mesmos, enfrentando simultaneamente tanto problemas ortográficos quanto textuais. Por essa razão, tomamos a decisão de incluir na avaliação apenas *situações em que a criança lê e escreve por si mesma*.

A seguir apresentaremos dois quadros que sintetizam a proposta elaborada para avaliar tanto a leitura como a escrita no primeiro ciclo. Nesses quadros são mencionadas as tarefas que pedimos aos alunos, os aspectos que pretendemos avaliar em cada uma delas e os participantes em cada caso. O conteúdo da avaliação registrado nos quadros atende a uma seleção que, logicamente, não é a única possível. Sabemos que ficam de fora muitos aspectos que poderiam ser avaliados. Nossa intenção é construir um instrumento que dê conta de certos aspectos da leitura e da escrita que devem ser recortados como objeto de ensino e cuja aplicação seja factível nos tempos e condições reais de nossas escolas.

No primeiro quadro incluímos tarefas cujo objetivo consiste em verificar tanto o nível de conhecimento das crianças sobre o sistema de escrita como certos saberes a respeito da linguagem escrita.

QUADRO 1 SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DE ESCRITA

TAREFAS	ASPECTOS A AVALIAR		PARTICIPANTES
	Sistema de escrita	Linguagem escrita: Conto	
1. Escrita do nome	Conhecimento do nome próprio		Todos os alunos
2. Ditado de palavras	Nível de escrita em palavras soltas		Todos os alunos
3. Cópia de um texto contínuo	→ Cursiva → Separação entre palavras → Pontuação → Uso de maiúsculas		Alunos com escrita legível
4. Reescrita de um conto		→ Estrutura narrativa → Motivações dos personagens → Coerência e coesão (conectores, elipses, sinônimos, pronomes) → Recursos literários (diálogos, léxico, descrições)	Alunos com escrita legível
5. Ditado de fragmentos de contos	Ortografia literal		Alunos do 3º ano

No caso da leitura, sugerimos cinco tarefas. Com as três primeiras avaliamos modalidades de leitura não convencionais, que também fazem parte do processo de aprendizagem leitora. Nas duas últimas, que já envolvem a necessidade de ler convencionalmente, optamos por priorizar apenas três estratégias: localizar informação explícita, descobrir correferências e efetuar inferências.

QUADRO 2 SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DE LEITURA

TAREFAS	ASPECTOS A AVALIAR	PARTICIPANTES
1. Leitura de palavras com imagens	Identificação de palavras com contexto gráfico	Todos os alunos
2. Leitura de títulos com imagens	Identificação de títulos conhecidos com contexto gráfico	Todos os alunos
3. Leitura de frases	Identificação de títulos conhecidos e frases relacionadas	Aqueles alunos que responderam corretamente ao item 2
4. Leitura de um texto com imagem	Estratégias leitoras: localizar informação explícita, descobrir correferências	Os alunos que leem convencionalmente
5. Leitura de um texto sem imagem	Estratégias leitoras: localizar informação explícita, descobrir correferências, efetuar inferências	Os alunos que leem convencionalmente

Pelas limitações de espaço, neste artigo vamos expor em profundidade apenas quatro das tarefas incluídas nos quadros, correspondentes à avaliação de 2008: duas de escrita e duas de leitura, que aparecem coloridas nos quadros 1 e 2.

Quanto à escrita, a *cópia de um texto contínuo* é uma situação em que avaliamos alguns aspectos do sistema de escrita (uso de cursiva, separação entre palavras, uso de pontuação e maiúsculas). A *reescrita de um conto* permite que nos aproximemos de alguns conhecimentos das crianças sobre a linguagem escrita.

Quanto à leitura, comentaremos a *leitura de frases*, em que os alunos devem utilizar estratégias para identificar textos curtos, mesmo que ainda não consigam ler convencionalmente. A última tarefa que incluiremos, a *leitura de um texto com imagem*, exige um nível de leitura convencional. Por meio dela focamos o uso de duas estratégias leitoras: localizar informação explícita e descobrir correlações entre diferentes elementos do texto.

Nos quatro casos incluiremos tanto a descrição da tarefa que as crianças devem resolver como o manual do professor e as orientações para a correção.

SISTEMA DE ESCRITA

“Cópia de um texto contínuo”

Por que essa tarefa e o que avaliamos com ela?

Essa situação tem como antecedente uma atividade elaborada por Telma Weisz, em São Paulo, para o Saresp (2004). Nesse caso, eram utilizadas adivinhas que estão muito difundidas na população infantil brasileira como textos populares. Em nossa proposta utilizamos um fragmento de uma canção ou brincadeira de roda conhecida em nosso país.

A mesma é apresentada em letra de imprensa maiúscula, sem espaços entre as palavras nem sinais de pontuação. O aluno deve reescrevê-la corretamente. Aqueles que estão em condições, utilizam letra cursiva. Essa atividade nos permite avaliar algumas questões ortográficas em uma situação que não demanda simultaneamente o esforço de elaborar um texto.

FOLHA DO ALUNO

VOLTEM A ESCRIVER SEPARANDO AS PALAVRAS E COLOCANDO OS SINAIS DE PONTUAÇÃO

Caso escrevam em cursiva, lembrem-se de colocar as maiúsculas nos locais apropriados.

JUGUEMOSE NEL BOSQUE MIENTRAS ELLO BONO ESTÁ LOBO ESTÁS MEES-
TOY PONIENDO LOS PANTALONES ⁴

4. Em português a brincadeira diz: “Vamos passear no bosque enquanto seu lobo não vem. Tá pronto seu lobo? Estou vestindo as calças...” (N. de T.)

(Essa tarefa será realizada por aqueles alunos cuja escrita seja legível sem a necessidade de esclarecimentos de sua parte)

CONSIGNA:

“Aqui está escrito o início de ‘Juguemos en el bosque’.” *(Lê a estrofe da canção entoando adequadamente):*

- Juguemos en el bosque mientras el lobo no está... Lobo estás?
- Me estoy poniendo los pantalones...

Está mal escrito porque o computador estava com um problema e escreveu tudo junto, sem separar as palavras, sem sinais de pontuação e sem colocar as maiúsculas. Vamos resolver esse problema: cada um de vocês irá copiá-la embaixo, separando as palavras e colocando a pontuação que considere adequada. Aqueles que escrevem em cursiva devem colocar as maiúsculas nos locais apropriados.

Se os alunos não conhecem a canção é conveniente que o docente explique-lhes e a cante. Em seguida, pode dizer que ele irá cantar até a pergunta (Juguemos en el bosque mientras el lobo no está... Lobo estás?) e irá mostrando a diferentes crianças para que respondam que peça do vestuário o lobo está colocando.

Orientações para a correção

QUADRO 3 TIPO DE LETRA

A	Copia o texto utilizando cursiva.
B	Copia o texto misturando cursiva e imprensa.
C	Copia o texto sem utilizar cursiva.
NRT	Não realiza a tarefa.

QUADRO 4 ANÁLISE DAS SEPARAÇÕES ENTRE PALAVRAS

A	Separa convencionalmente <i>(até um erro)</i> .
B	Separa com erros <i>(hipo e hipersegmentações)</i> .
C	Não separa as palavras.
NRT	Não realiza a tarefa.

QUADRO 5 ANÁLISE DO USO DE PONTUAÇÃO

A	Usa sinais de pontuação convencionalmente (<i>até um erro</i>).
B	1. Separa unidades de sentido ou tenta fazê-lo (<i>podem utilizar marcas convencionais ou não convencionais</i>). 2. Inclui algumas marcas arbitrariamente ou com critérios não convencionais (<i>no final da linha, entre palavras etc.</i>).
C	Não utiliza sinais de pontuação.
NRT	Não realiza a tarefa.

QUADRO 6 ANÁLISE DO USO DE MAIÚSCULAS

Este item somente será avaliado para os alunos que obtiverem A ou B no anterior.

A	Usa as maiúsculas convencionalmente (<i>até um erro</i>).
B	Começa a usar algumas maiúsculas convencionalmente.
C	Não utiliza as maiúsculas.
NRT	Não realiza a tarefa.

EXEMPLOS

(Na transcrição respeitou-se a ortografia dos originais)

NAHUEL *jugue mos en el bosque mientras el lobo noesta loboestas meestoy poniendo los pantalones*

ALEX *juguemos en el bosque mientras el lobo no esta ¿Lobo estás? me estoy poniendo los pantalones*

TOMÁS *¡¡jugemos en el vosque mientras el lovo no esta!! ¿¡lovo estas!? ¡¡me estoy poniendo los pantalones!!*

QUADRO 7 CÓPIA DE UM TEXTO CONTÍNUO

NOME	CÓPIA DE TEXTO CONTÍNUO			
	a. Cursiva	b. Separação	c. Pontuação	d. Maiúsculas
Nahuel	A	B	C	C
Alex	A	A	B1	B
Tomás	A	A	B1	C

Como é possível notar, Alex e Tomás obtêm B1 no item de pontuação. Embora ambos utilizem diferentes marcas, tanto no aspecto qualitativo como quantitativo, ne-

nhum deles chega a usar convencionalmente os sinais. No entanto, os dois coincidem ao separar unidades de sentido, nesse caso, as vozes dos personagens.

LINGUAGEM ESCRITA

“Reescrita de um conto tradicional”

Por que essa tarefa?

Em relação à linguagem escrita, achamos interessante incluir na avaliação uma tarefa que costuma estar presente nos diferentes anos da escola: a reescrita de um conto. Partimos da ideia de que as atividades de contar e recontar histórias, assim como as de escrevê-las e reescrevê-las, permitem que os alunos adquiram a capacidade de compreender e produzir tramas narrativas, bem como explorar recursos para que seus contos ganhem em qualidade.

Nesse caso, sugerimos a reescrita de um conto tradicional. O desafio é escrever como leitor. A consigna: narrar a história “Os três porquinhos” para crianças que não a conhecem. Essa tarefa se torna um terreno fértil para avaliar como os alunos trabalham com diferentes aspectos textuais sem a tensão de ter de inventar os fatos; a atividade permite que eles se concentrem no *como dizer* sem a necessidade de inventar o *que dizer*.

Achamos importante dar atenção para certas condições de produção:

- O professor lê para os alunos uma versão do conto previamente selecionada.
- Dá às crianças o tempo didático suficiente para que reescrevam o conto, ao menos duas aulas ou mais, caso seja necessário.
- Oferece a oportunidade de que revisem suas produções. Entendemos que a revisão é uma tarefa importante do escritor, que deve estar presente na avaliação. Essa instância permite que as crianças retomem seus textos para continuar se fazendo perguntas e, o que não é menos importante, torna-as responsáveis por sua palavra.
- Todos os alunos de primeiro e segundo ciclos devem participar. Os mais novos fazem isso desde que suas escritas sejam legíveis, isto é, que não precisem de esclarecimentos.

Quais são os aspectos que avaliamos?

→ Estrutura narrativa

Consideramos quantos e quais episódios são incluídos e se sofrem ou não distorções. Entendemos por episódios aquelas ações que se relacionam por causalidade, isto é, que são necessárias para que as próximas sejam produzidas.

→ Motivações dos personagens

Vemos em quais casos e de que maneira as crianças organizam os motivos que os personagens têm para agir de determinada forma.

→ Coesão textual

Consideramos como trabalham algumas estratégias de coesão, tais como substituições, elisões e uso de conectores.

→ Recursos literários

Avaliamos se as produções incluem *descrições* que enriquecem a trama narrativa. Também observamos a presença de *léxico* próprio do gênero conto; e, por último, o surgimento de *diálogos* que aparecem no sentido de fazer com que a história avance.

Por questões de espaço, neste artigo somente destacaremos: a *estrutura narrativa*, o *uso de conectores* e o *léxico*. Compartilharemos três produções de crianças no início de seu segundo ano, analisando-as com as orientações para a correção elaboradas para cada item.

Esta é a lista dos episódios que aparecem na versão do conto que lemos para as crianças. Os marcados em negrito são os que consideramos fundamentais:

EPISÓDIOS

1. **O primeiro porquinho constrói sua casa de palha** (ou o texto faz alguma alusão ao pouco esforço do porquinho e/ou à fragilidade do material ou da casa).
2. **O segundo a constrói com galhos** (ou o texto faz alguma alusão ao pouco esforço do porquinho e/ou à fragilidade do material ou da casa).
3. **O terceiro a constrói com tijolos** (ou o texto inclui alguma alusão ao grande esforço do porquinho e/ou ao trabalho por parte do porquinho e/ou à resistência do material ou da casa).
4. Os dois primeiros porquinhos, divertindo-se, visitam o terceiro.
5. Voltam para suas casas.
6. **O lobo aparece na primeira casa.**
7. **O lobo destrói a casa de palha.**
8. **O primeiro porquinho corre para a casa do segundo.**
9. **O lobo destrói a casa de galhos.**
10. **Os dois correm para a casa do terceiro.**
11. **O lobo não consegue destruir a casa de tijolos e/ou sobe na chaminé.**
12. O porquinho acende o fogo.
13. O lobo se queima e foge.

Orientações para a correção

QUADRO 8 ESTRUTURA NARRATIVA

A	1. Conto que inclui todos os episódios.
	2. Conto que inclui os episódios marcados em negrito (1 ao 3 e 6 ao 11).
B	1. Conto que omite ou modifica um episódio marcado em negrito.
	2. Conto que omite ou modifica mais de um episódio marcado em negrito.
	3. Conto que omite ou modifica mais de um episódio marcado em negrito e, além disso, fica inacabado.
C	Fragmentos vinculados à história que não chegam a ser um conto.
NRT	Não realiza a tarefa.

QUADRO 9 RECURSOS LITERÁRIOS: LÉXICO

A	Utiliza de maneira privilegiada o vocabulário e as expressões típicas do gênero.
B	Utiliza poucos elementos pertencentes ao léxico dos contos (<i>ao menos dois</i>).
C	Não utiliza nenhum elemento típico do gênero.

QUADRO 10 COESÃO: USO DE CONECTORES

A	Utiliza adequadamente uma variedade de conectores temporais e/ou causais.
B	Predomina o uso reiterado de “e”, “então” e “depois”, embora inclua outros conectores temporais e/ou causais (<i>pelo menos três</i>).
C	Utiliza de maneira reiterada os conectores “e”, “então” ou “depois” ou não utiliza conectores.

Vamos analisar as produções de Pedro, Francisco e Chiara, três crianças que, conforme mencionamos, estavam iniciando seu segundo ano e que frequentam a mesma escola.

Nos contos transcritos normatizamos a ortografia, mas respeitamos a pontuação dos autores.

PEDRO

YA SON GRANDES CHANCHITOS UNO HIZO LA CASA PAJA Y LOS PALITOS Y LADRILLOS Y LES ROMPIÓ LAS CASAS Y LA TERCERA RESISTIÓ Y NUNCA MÁS LO VIERON.

(JÁ SÃO GRANDES PORQUINHOS UM FEZ A CASA DE PALHA E OS PAUZINHOS E TIJOLOS E QUEBROU AS CASAS E A TERCEIRA RESISTIU E NUNCA MAIS O VIRAM.)

❖ **ESTRUTURA NARRATIVA:** C (*por essa razão, os próximos itens não são avaliados*).

FRANCISCO

UN DÍA HABÍAN 3 CHANCHITOS Y SU PAPÁ LES DIJO A LOS 3 QUE YA ERAN GRANDES Y TENÍAN QUE HACER SUS CASAS Y SE FUERON Y SE HICIERON SUS CASAS UNA ERA DE PAJA OTRA DE PALOS Y OTRA DE LADRILLO Y UN DÍA VINO EL LOBO Y DIJO VOY A COMER A ESE CHANCHO Y SOPLO Y SE ROMPIO LA CASA Y SE FUE VOLANDO EL CHANCHITO A LA CASA DE SU HERMANO Y EL LOBO SE FUE A LA CASA DEL OTRO CHANCHITO SOPLO Y

TAMBIEN SE **DERRUMBÓ** Y LOS DOS SE FUERON A LA CASA DEL TERCER HERMANO VINO EL LOBO Y SOPLO **PERO** NO SE DERRUMBÓ Y EL LOBO TUVO UNA IDEA ENTRAR POR LA CHIMENEA Y ENTRO Y LOS 3 CHANCHITOS SABIAN Y PUSIERON LA HORNALLA Y SE QUEMO EL LOBO.

(UM DIA TINHAM 3 PORQUINHOS E SEU PAPAI LHES DISSE AOS 3 QUE JÁ ERAM GRANDES E TINHAM QUE FAZER SUAS CASAS E SE FORAM E FIZERAM SUAS CASAS UMA ERA DE PALHA OUTRA DE PAUS E OUTRA DE TIJOLO E UM DIA VEIO O LOBO E DISSE VOU COMER A ESSE PORCO E SOPROU E SE ROMPEU A CASA E SE FOI VOANDO O PORQUINHO A CASA DE SEUS IRMÃO E O LOBO SE FOI A CASA DO OUTRO PORQUINHO SOPROU E **TAMBÉM** SE **DERRUBOU** E OS DOIS SE FORAM A CASA DO TERCEIRO IRMÃO VEIO O LOBO E SOPROU **MAS** NÃO SE DERRUBOU E O LOBO TEVE UMA IDEIA ENTRAR PELA CHAMINÉ E ENTROU E OS 3 PORQUINHOS SABIAM E COLOCARAM A LENHA E SE QUEIMOU O LOBO.)

⇒ **ESTRUTURA NARRATIVA:** A2 (*faltam os episódios 4 e 5*).

⇒ **LÉXICO:** C (*utiliza apenas uma palavra correspondente ao gênero*).

⇒ **CONECTORES:** C (*utiliza apenas dois conectores — também/mas — e, em seguida, reitera “e”*).

CHIARA

HABÍA UNA VEZ TRES CHANCHITOS EL PRIMERO TENÍA UNA CASA DE PAJA Y MADERA, EL SEGUNDO TENÍA UNA CASA DE MADERA SOLO DE MADERA Y EL ÚLTIMO TENÍA UNA CASA DE LADRILLO Y **POR QUÉ** ERA DE LADRILLO **PORQUE** SABÍA QUE HABÍA UN LOBO LOS OTROS DOS CHANCHITOS SE FUERON A SUS CASAS **PERO CUANDO** EL PRIMER CHANCHITO SE METIÓ DENTRO DE SU CASA NO VIO QUE UNA **SOMBRA TENEBROSA** SE ACERCABA DE GOLPE ALGUIEN TOCÓ LA PUERTA ERA EL LOBO, Y EL LOBO DIJO — SOY UN LOBO BUENO QUE QUIERE JUGAR CON TÚ — NO NO TE ABRIRÉ ERES UN LOBO QUE ME QUIERE COMER — **ENTONCES SOPLARÉ Y SOPLARÉ Y LA CASA DERRUMBARÉ.**

EL LOBO DERRUMBÓ LA CASA Y EL CHANCHO **CORRIÓ Y CORRIÓ Y A LA CASA DEL HERMANO SE METIÓ** Y AL SEGUNDO LE CONTÓ TODA LA HISTORIA EL LOBO VINO LE DIJO — ABRAN LA PUERTA O LA CASA DERRUMBARÉ — EL LOBO **SOPLÓ Y SOPLÓ Y SOPLÓ Y LA CASA DERRUMBÓ** Y LOS CHANCHOS **CORRIERON CORRIERON Y CORRIERON Y A LA CASA DEL HERMANO SE METIERON** NO LE CONTARON LA HISTORIA **PORQUE** EL HERMANO YA SABÍA QUE ESTABA EL LOBO, Y EL LOBO LLEGÓ — ABRAN LA PUERTA — O LA CASA DERRUMBARÉ EL LOBO **SOPLÓ Y SOPLÓ Y SOPLÓ Y MÁAAAAS PERO** LA CASA CON **MUCHÍIIIIIIIIIMA FUUUUEER-**

ZAAA Y TUVO UNA IDEA **PERO** EL OTRO CHANCHITO LO ESPIÓ EL PLAN DEL LOBO — VOY A SUBIR A LA CHIMENEA **Y** LOS VOY A **ATRAPAR** —, **Y** EL CHANCHO QUE ESPIÓ LE DIJO EL PLAN A LOS 3 **Y** PUSIERON UNA **GRAN OLLA** HIRVIENDO **Y** EL LOBO BAJÓ POR LA CHIMENEA **CUANDO** CAYÓ ÉL **AULLÓ** MUY FUERTE SALTÓ MUY ARRIBA **Y** EL HERMANO MAYOR LES ENSEÑÓ A HACER CASAS CON LADRILLO.

FIN

(HAVIA UMA VEZ TRES PORQUINHOS O PRIMEIRO TINHA UMA CASA DE PALHA E MADEIRA, O SEGUNDO TINHA UMA CASA DE MADEIRA SOMENTE DE MADEIRA E O ÚLTIMO TINHA UMA CASA DE TIJOLOS **E POR QUE** ERA DE TIJOLO **PORQUE** SABIA QUE HAVIA UM LOBO OS OUTROS DOIS PORQUINHOS SE FORAM A SUAS CASAS **MAS QUANDO** O PRIMEIRO PORQUINHO SE METEU DENTRO DE SUA CASA NÃO VIU QUE UMA **SOMBRA ASSUSTADORA** SE APROXIMAVA RAPIDAMENTE ALGUÉM CHAMOU A PORTA ERA O LOBO, **E** O LOBO DISSE — SOU UM LOBO BOM QUE QUER BRINCAR COM VOCÊ — NÃO NÃO TE ABRIREI VOCÊ É UM LOBO QUE ME QUER COMER — **ENTÃO SOPRAREI E SOPRAREI E A CASA DERRUBAREI**.

O LOBO DERRUBOU A CASA **E** O PORCO **CORREU E CORREU E NA CASA DO IRMÃO SE METEU** **E** AO SEGUNDO LHE CONTOU TODA A HISTÓRIA O LOBO VEIO LHE DISSE — ABRAM A PORTA OU A CASA DERRUBAREI — O LOBO **SOPROU E SOPROU E SOPROU E A CASA DERRUBOU** **E** OS PORCOS **CORRERAM CORRERAM E CORRERAM E NA CASA DO IRMÃO SE METERAM** NÃO LHE CONTARAM A HISTÓRIA **PORQUE** O IRMÃO JÁ SABIA QUE ESTAVA O LOBO, **E** O LOBO CHEGOU — ABRAM A PORTA — OU A CASA DERRUBAREI O LOBO **SOPROU E SOPROU E SOPROU E MAAAAAIS MAS** A CASA COM **MUITÍÍÍSSIMAAA FOORÇAAA** **E** TEVE UMA IDEIA **MAS** O OUTRO PORQUINHO O ESPIOU O PLANO DO LOBO — VOU SUBIR NA CHAMINÉ **E** OS IREI **PEGAR**—, **E** O PORCO QUE ESPIOU LHES DISSE O PLANO AOS 3 **E** PUSERAM UMA **GRANDE PANELA** FERVENDO **E** O LOBO ABAIXOU PELA CHAMINÉ **QUANDO** CAIU **UIVOU** MUITO FORTE SALTOU MUITO PRA CIMA **E** O IRMÃO MAIS VELHO LHES ENSINOU A FAZER CASAS COM TIJOLO.

FIM)

...⇒ **ESTRUTURA NARRATIVA:** A2 (*falta o episódio 4*).

...⇒ **LÉXICO:** A (*rimas, repetições com finalidades estilísticas, uso enfático do léxico e expressões próprias do gênero*).

...⇒ **CONECTORES:** B (*predomina o uso reiterado do “e”, embora inclua mais de três conectores temporais e/ou causais*).

A seguir apresentamos a planilha do professor com os dados completos dos contos dessas três crianças. Os itens desenvolvidos estão marcados em cores.

NOME DO ALUNO	ESTRUTURA NARRATIVA	MOTIVAÇÕES DOS PERSONAGENS	COESÃO E COERÊNCIA		RECURSOS LITERÁRIOS	
			Uso de conectores	Elipses, sinônimos, pronomes	Descrições	Léxico
PEDRO	C	--	--	--	--	--
FRANCISCO	A2	C	C	B	C	C
CHIARA	A2	A	B	B	A	A

LEITURA 1

“Leitura de frases”

Por que essa tarefa?

Com essa tarefa nossa proposta é avaliar modalidades leitoras não convencionais nas quais são utilizadas estratégias para construir o sentido dos textos curtos, que não vêm acompanhados por nenhum contexto gráfico.

No item anterior os alunos ligam títulos de contos com as ilustrações correspondentes. Nesse caso, devem relacionar esses mesmos títulos com suas dicas, que consistem em pequenos fragmentos referentes à história.

FOLHA DO ALUNO

LIGAR OS TÍTULOS COM AS DICAS CORRESPONDENTES

CHAPEUZINHO VERMELHO

ERA DE MADEIRA E QUANDO MENTIA
SEU NARIZ CRESCIA

A BELA ADORMECIDA

O PRÍNCIPE PEGOU O SAPATINHO NA
ESCADA

PINÓQUIO

O PRÍNCIPE A DESPERTOU COM UM
BEIJO E A TROUXE DE VOLTA DE SEU
LONGO SONO

A CINDERELA

Instrução para o docente

LIGAR OS TÍTULOS DOS CONTOS COM SUAS DICAS

(Esta tarefa será realizada pelos alunos que tenham identificado corretamente os títulos no item anterior.)

CONSIGNA:

“Na primeira coluna estão escritos os títulos dos mesmos quatro contos que antes estavam com as imagens.

Na outra coluna aparecem pedacinhos de alguns desses contos. Esses pedacinhos são dicas e vocês têm de descobrir a que conto se refere cada uma. Depois que descobrirem, devem ligar cada título com sua pista.”

Quais são os aspectos que avaliamos?

Como é possível notar, as três pistas não apresentam o mesmo nível de dificuldade.

O texto do Pinóquio exige utilizar estratégias quase equivalentes às demandadas pela tarefa anterior: basta que identifiquem “nariz” ou “madeira” para obter êxito, da mesma forma que em “A bela adormecida” basta reconhecer “bela” ou “adormecida”. No entanto, as duas pistas que incluem a figura do “príncipe” obrigam o leitor a mergulhar no restante da escrita para saber qual é o conto.

As orientações para a correção foram elaboradas considerando esse dado. Por essa razão, a categoria B implica o reconhecimento de pelo menos uma das pistas complexas.

QUADRO 12 LEITURA DE FRASES

A	Ligam os três títulos com as pistas correspondentes.
B	Ligam dois títulos com as pistas correspondentes.
C	Não ligam nenhum título com a pista correspondente ou apenas um.
NRT	Não realizam a tarefa.

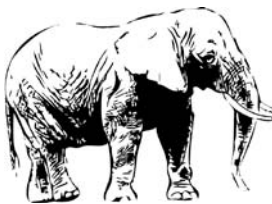
LEITURA 2

“Leitura de um texto com imagem”

Por que essa tarefa?

Nessa oportunidade apresentamos às crianças um texto informativo curto, escrito em letra de imprensa maiúscula e com um contexto gráfico que lhes permite antecipar o conteúdo. A seguir copiaremos a folha do aluno e o manual de instrução.

LEIAM ATENTAMENTE ESTE TEXTO COPIADO DE UMA ENCICLOPÉDIA E RESPONDAM AS PERGUNTAS QUE APARECEM NO FINAL.



OS ELEFANTES

OS ELEFANTES SÃO OS MAIORES ANIMAIS TERRESTRES QUE EXISTEM. TÊM UMA TROMBA LONGA COM A QUAL RESPIRAM, CHEIRAM, RECOLHEM COMIDA E TAMBÉM ASPIRAM ÁGUA PARA SE REFRESCAR OU BEBER.

EXISTEM DUAS ESPÉCIES DE ELEFANTES: OS AFRICANOS E OS ASIÁTICOS. OS PRIMEIROS SÃO MAIS ALTOS E PESADOS QUE OS SEGUNDOS E TÊM ORELHAS MUITO MAIORES.

- 1) PARA QUE SERVE A TROMBA PARA OS ELEFANTES?
- 2) QUAIS ELEFANTES SÃO MAIS ALTOS E TÊM ORELHAS MAIORES?

Instrução para o docente

(Esta tarefa será realizada somente pelos alunos que já conseguem ler de maneira convencional, embora sua leitura não seja fluente.)

CONSIGNA:

“Vocês vão ler em silêncio este texto que foi copiado de uma enciclopédia sobre animais. Quando terminarem de lê-lo, respondam as perguntas que estão no final.”

IMPORTANTE: O professor não dará nenhuma outra informação para orientar a tarefa nem lerá o texto ou as perguntas em voz alta em hipótese alguma. Isso se deve ao fato de que estamos avaliando uma situação de leitura por si mesmo.

Pode repetir a consigna se for necessário.

Quais são os aspectos que avaliamos?

Com a primeira pergunta avaliamos se a criança domina a estratégia de localizar uma informação que está explícita no texto, que nesse caso está no primeiro parágrafo. Vamos ver as orientações para a correção.

QUADRO 13 LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA

A	Incluem ao menos três elementos da informação solicitada. (<i>Respiram, cheiram, recolhem comida, aspiram água. Também são incluídas as respostas que fazem alusão a beber ou a se refrescar.</i>)
B	Incluem parte da informação solicitada. (<i>Menos de três elementos</i>)
C	Incluem informação pertinente que não está presente no texto (por exemplo: <i>“agarram coisas”</i>) ou dados não pertinentes (por exemplo: <i>“têm uma tromba longa”, “os elefantes são animais terrestres” etc.</i>).
NRT	Não realizam a tarefa.

As respostas A ou B são evidentes e, portanto, não daremos exemplos. No caso das respostas C, Melina responde “Os elefantes são muito grandes” e Brian “Os elefantes têm uma tromba longa”. Geralmente esse tipo de resposta corresponde a crianças que leem a pergunta, só que não fazem o mesmo com todo o texto, razão pela qual respondem a partir de seus conhecimentos prévios sobre os elefantes ou apelam para sua imaginação.

Vamos ver as orientações para a segunda pergunta:

QUADRO 14 DESCOBRIR CORREFERENTES

A	A resposta indica que a criança compreende a correferência (<i>quem são “os primeiros”, quem são “os segundos”</i> . Por exemplo: <i>“têm tamanho e peso médios”, “são menores”, “pesam menos”</i>).
B	A resposta faz referência a quem são “os primeiros” sem deixar claro a quais elefantes esse termo se refere.
C	Respondem com informação errônea ou copiam outras partes do texto.
NRT	Não realizam a tarefa.

Responder a essa pergunta implica, por um lado, conseguir localizar informação explícita do texto, mas, além disso, demanda a capacidade de relacionar termos entre si. Os alunos devem identificar uma correferência, isto é, descobrir que quando o texto diz “os primeiros” está se referindo aos “africanos”.

Vamos ver algumas respostas. Jorge, diante da pergunta “QUAIS ELEFANTES SÃO MAIS ALTOS E TÊM ORELHAS MAIORES?”, responde “os primeiros”. Fica claro que ele aplica nessa pergunta a mesma estratégia leitora utilizada na pergunta anterior e, portanto, localiza onde está a resposta, mas não percebe que o que lhe está sendo pedido é que busque a quem se refere essa expressão.

É provável que para algumas crianças “os primeiros” não tenha sentido completo ao não conseguirem estabelecer a relação necessária. Por esse motivo, Laura se vê na obrigação de restituir aquilo que acha que falta e responde “os primeiros a nascer”.

Finalmente, Nahuel responde “os machos”. E embora certamente os elefantes machos sejam maiores que as fêmeas, como em quase todas as espécies, esse tema não está mencionado no texto. É uma resposta C.

A planilha de leitura ficaria assim:

QUADRO 15 PLANILHA DE LEITURA

Nome do aluno	Palavras com imagens	Títulos com imagens	Frases	Texto curto com imagem		Texto longo sem imagem		
				1	2	1	2	3
Mauro	A	A	C	NRT	NRT	NRT	NRT	NRT
Jorge	A	A	A	A	B	NRT	NRT	NRT
Nahuel	A	A	A	B	C	NRT	NRT	NRT

COMENTÁRIOS FINAIS

Sabemos que a tarefa que nos espera não é fácil. Ainda temos várias disciplinas pendentes.

Em primeiro lugar, não terminamos de estabelecer o formato da avaliação do segundo ciclo. Estamos de acordo com a proposta de leitura e de escrita, mas continuamos repensando e reelaborando as atividades propostas para avaliar a reflexão e a sistematização sobre a língua.

Em segundo, ainda não conseguimos chegar a uma determinação de expectativas mínimas de conquista para todos os itens avaliados, que leve em consideração o ponto de partida de cada criança em cada ano. Nosso desejo é conseguir, por exemplo, algo equivalente ao que aplicamos para o conhecimento do sistema de escrita no início da escolaridade, que podemos sintetizar assim, de uma maneira bem simplificada. (Para ver mais detalhes consultar Kaufman e cols. (2007).

QUADRO 16 EXPECTATIVAS MÍNIMAS DE CONQUISTA PARA O CONHECIMENTO DO SISTEMA DE ESCRITA

1º ano	2º ano	3º ano
Se as crianças chegam à escola produzindo escritas que ainda não se relacionam com a sonoridade, <i>espera-se que terminem o ano</i> compreendendo essa relação e produzindo escritas silábicas. Se as crianças chegam à escola escrevendo de maneira silábica, <i>espera-se que terminem o ano</i> produzindo escritas alfabéticas. Se as crianças chegam à escola escrevendo de maneira alfabética, <i>espera-se que terminem o ano</i> incluindo algumas convenções ortográficas.	Se as crianças chegam à escola escrevendo de maneira silábica, <i>espera-se que terminem o ano</i> produzindo escritas alfabéticas. Se as crianças chegam à escola escrevendo de maneira alfabética, <i>espera-se que terminem o ano</i> incluindo algumas convenções ortográficas.	Se as crianças chegam à escola escrevendo de maneira alfabética, <i>espera-se que terminem o ano</i> com conhecimento de algumas convenções ortográficas.

Como o leitor pode notar, parte-se do nível inicial de cada criança e não se fixam expectativas mínimas de conquista por ano, mas isso acontece por acréscimo. Por exemplo, consideramos que nenhuma criança não pode nem deve terminar o ano como começou, e é por isso que esperamos que *todas* as crianças terminem o primeiro ano com uma escrita que se relaciona de maneira sistemática com a sonoridade (silábica), que *todas* terminem o segundo com escrita alfabética e que o terceiro ano seja destinado a explorar questões ortográficas.

No entanto, apesar dos desafios pendentes já mencionados, depois de mais de três anos de trabalho acreditamos ter conseguido elaborar um formato de avaliação para o primeiro ciclo que está sendo satisfatório.

Segundo os comentários dos docentes que participaram, esse instrumento permite que realizem um acompanhamento mais minucioso do processo de aprendizagem de seus alunos. Eles comentaram, também, que o formato do manual do professor e a organização das orientações ampliam seu campo de observação e análise de determinados aspectos da tarefa realizada por seus alunos, fato que serviu para que reajustassem suas intervenções posteriores e elaborassem novas atividades no trabalho diário da sala de aula, em conformidade com as linhas esboçadas na avaliação.

Os diretores afirmaram que o uso dessa ferramenta lhes oferece a possibilidade de melhorar a gestão institucional, pois revela o estado da situação de seus alunos. Da mesma forma, detectar problemáticas comuns e questões específicas lhes permite que ajudem seus docentes, com maior precisão, a orientar a atividade nas salas de aula.

Continuaremos trabalhando com o mesmo entusiasmo de hoje porque, embora encontrando obstáculos cotidianamente, sabemos que estamos percorrendo um caminho coerente com nossa concepção da avaliação, do ensino e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KAUFMAN, A. M. e cols. *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Ed. Aique, 2007.

WEISZ, Telma. Atividade realizada em São Paulo, Brasil, pelo Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo — Secretaria da Educação do Estado de São Paulo), 2004.

Documentos consultados

1) Projeto Pisa (Programme for Indicators of Student Achievement), dependente da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), destinado a avaliar na área de leitura os alunos de quinze anos, independentemente do ano escolar que estiverem cursando e da escola que frequentam.

2) Sistema Llece (Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação) da Orealc (Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe): destinado a avaliar alunos do 3º e 4º anos. Os resultados publicados correspondem apenas à área de leitura porque, apesar de

ter sido incluído um item de escrita, os países-membros não entraram em acordo sobre o critério para atribuir pontuações. As provas administradas não foram publicadas.

3) Sistema ONE (Operativo Nacional de Avaliação), implementado pelo Diniece (Direção Nacional de Informação e Avaliação da Qualidade Educativa), dependente do Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia da Nação. Na Argentina, desde o ano de 1993 existe esse Operativo Nacional de Avaliação que procura oferecer informação válida e confiável sobre o que e quanto os alunos aprendem durante sua passagem pelo sistema educacional. Assim como os projetos anteriormente mencionados, essa avaliação destaca os resultados das aprendizagens dos alunos, mas não oferece a possibilidade de efetuar um acompanhamento dos processos de construção dos conhecimentos.

¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura?

Un instrumento para primer ciclo de la escuela primaria

ANA MARÍA KAUFMAN, ADRIANA GALLO, CELINA WUTHENAU

RESUMEN

Nuestra investigación tiene como objetivo el diseño de instrumentos de evaluación de procesos de aprendizaje de lectura y escritura en la escuela primaria. En este artículo se presenta una propuesta para primer ciclo.

Al concebir el aprendizaje como un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la escolaridad, se propone la toma de la misma prueba a comienzos y finales de 1º, 2º y 3º grado, con diferentes expectativas de logro. Todas las actividades implican tareas de lectura y escritura que el niño realiza por sí mismo.

Este instrumento consta de: hojas de evaluación para el alumno; el instructivo que explicita al docente las condiciones en que debe llevarse a cabo cada tarea; las claves de corrección y las planillas de recolección de datos.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la enseñanza de la lectura, la escritura y la reflexión sobre la Lengua en las escuelas ha enfrentado importantes dificultades en lo que se refiere a la evaluación de los aprendizajes. Esto se evidencia de diferentes maneras. Una de ellas – que está bastante generalizada a pesar de implicar una contradicción evidente – consiste en enseñar a leer y a escribir desde una perspectiva constructivista y luego aplicar evaluaciones tradicionales para constatar lo aprendido.

La perspectiva de enseñanza mencionada suele tomar en cuenta el proceso de construcción del conocimiento por parte de los alumnos y las características del objeto a enseñar, concebido como las prácticas sociales de lectura y escritura, acompañadas de la necesaria reflexión y sistematización sobre la Lengua. El accionar didáctico está basado en la premisa de que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo y que ese aprendizaje implica un largo proceso que sigue su curso a lo largo de toda la escolaridad. Ahora bien: las alternativas evaluadoras más generalizadas no evalúan procesos, sino estados. Son las pruebas tradicionales que constatan cuánto ignoran los niños, pero no nos brindan la posibilidad de comparar ese dato con lo que saben. Son pruebas que miden, por lo general, saberes lingüísticos desligados de las prácticas sociales de lectura y escritura.

Nuestro equipo de investigación comenzó en 2006, en el marco del proyecto PEF (Proyecto Escuelas del Futuro), a diseñar y poner a prueba instrumentos que permitieran evaluar los conocimientos de los niños al comenzar el año escolar y verificar los aprendizajes realizados durante ese ciclo lectivo al finalizar dicho año.

Este proyecto, destinado a la mejora de la calidad educativa, está coordinado por la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés; se desarrolla en instituciones escolares a las que concurren niños pertenecientes a sectores desfavorecidos y cuenta con la financiación de Fundaciones tales como Bunge y Born, Ethos, Cepas, Familia Galperín y la Fundación por Pilar.

La población de esta investigación, originalmente conformada por las escuelas PEF – N° 25 de Beccar, N° 25 de Del Viso, N° 26 de San Isidro, N° 20 de Wilde y el Instituto San Rafael – fue ampliada en el año 2007 con la inclusión voluntaria e independiente de tres establecimientos privados que atienden población de clase media: la Escuela *Alas* de El Palomar, Pcia. de Buenos Aires y dos de la Ciudad de Buenos Aires: la Escuela *Nuestro Lugar* y el Colegio *Bayard*. Entre el año 2006 y finales del 2008 manejamos un corpus de 5211 evaluaciones.

Concebimos el aprendizaje como un proceso y no como una sucesión de estados desvinculados entre sí, razón por la cual construimos solamente dos pruebas para los seis años de EPB: una para primer ciclo y la otra para segundo. Esto significa que, a fin de evaluar los avances de los alumnos, les proponemos las mismas tareas en 1º, 2º y 3º grado, lógicamente, con diferentes expectativas de logro para cada grado. En segundo ciclo procedemos de igual manera: tomamos una única prueba de 4º a 6º, que incluye situaciones y temas diferentes de los utilizados en el primer ciclo.

Es difícil evaluar un proceso si en cada año se presentan problemas muy dispares para resolver. Dichas situaciones no son comparables para apreciar los avances. El eje de nuestra propuesta pasa por evaluar de qué diferentes maneras los niños van abordando las mismas situaciones de lectura y escritura y cómo van poniendo en juego determinadas estrategias para procesar la información y elaborar textos, año tras año al comenzar y finalizar cada grado.

Para apreciar cómo progresa en sus prácticas de escritura y lectura no resulta provechosa una situación en la que el alumno escriba o lea palabras en primer grado, oraciones en segundo y textos en tercero. La capacidad para leer palabras no es predictiva de que ese niño pueda después leer textos poniendo en juego estrategias que no son demandadas por la tarea anterior. La posibilidad de escribir correctamente palabras no garantiza la alternativa de que un año después ese alumno escriba buenos textos. En suma: nos interesa ver cómo leen y escriben palabras y textos a lo largo de todo el ciclo y nos proponemos establecer ciertos patrones que nos permitan fijar expectativas de logro específicas para cada año.

Los objetivos específicos de esta investigación podrían sintetizarse de la siguiente manera:

- Elaborar materiales que permitan diagnosticar el nivel inicial de conocimiento de los alumnos y evaluar sus avances a lo largo de cada año escolar.
- Determinar expectativas mínimas de logro para cada grado de la escolaridad primaria.

La *aplicación del instrumento* revistió diferentes modalidades: en algunos casos fuimos los integrantes del equipo quienes nos hicimos cargo de dicha administración y, en otras ocasiones, tomamos las pruebas junto con los maestros. En el transcurso del año 2008 comenzamos a pedir a los docentes que las tomaran solos – respetando las consignas del instructivo – y participaran autónomamente en la aplicación de las claves y la categorización de los resultados. En reuniones posteriores pudimos compartir las dificultades y ajustar las indicaciones de los instructivos.

La *elaboración de las claves de corrección* demandó mucho tiempo y presentó numerosas situaciones que nos obligaron a reformularlas. A medida que íbamos expandiendo la población tuvimos que modificar las claves en varias oportunidades, porque aparecían respuestas que no estaban previstas en ninguna de las categorías que habíamos formulado originalmente.

En los inicios de nuestro trabajo, probamos una tarea que admitía la posibilidad de que los niños que no escribían convencionalmente “tradujeran” su texto y el docente lo escribiera. Esto ocasionó innumerables problemas para elaborar las claves vinculadas con el conocimiento del lenguaje escrito, porque ese texto “traducido” no podía ser equiparado al que otros compañeros habían escrito por sí mismos, enfrentando tanto problemas ortográficos como textuales al mismo tiempo. Por esa razón, tomamos la decisión de incluir en la evaluación solamente *situaciones en las que el niño lee y escribe por sí mismo*.

A continuación presentaremos dos cuadros que sintetizan la propuesta elaborada para evaluar tanto lectura como escritura en primer ciclo. En dichos cuadros se mencionan las tareas que solicitamos a los alumnos, los aspectos que pretendemos evaluar con cada una de ellas y quiénes participan en cada caso.

El contenido de la evaluación registrado en los cuadros responde a una selección que, lógicamente, no es la única posible. Sabemos que quedan excluidos muchos aspectos que podrían ser evaluados. Nuestra intención es construir un instrumento que dé cuenta de ciertos aspectos de la lectura y la escritura que deben ser recortados como objeto de enseñanza y cuya aplicación sea factible en los tiempos y condiciones reales de nuestras escuelas.

En el primer cuadro incluimos tareas orientadas a verificar tanto el nivel de conocimiento de los niños sobre el sistema de escritura como ciertos saberes acerca del lenguaje escrito.

CUADRO 1 SÍNTESIS DE LA EVALUACIÓN DE ESCRITURA

TAREAS	ASPECTOS A EVALUAR		PARTICIPANTES
	Sistema de escritura	Lenguaje escrito: Cuento	
1. Escritura del nombre	Conocimiento del nombre propio		Todos los alumnos
2. Dictado de palabras	Nivel de escritura en palabras sueltas		Todos los alumnos
3. Copia de un texto continuo	↳ Cursiva ↳ Separación entre palabras ↳ Puntuación ↳ Uso de mayúsculas		Alumnos con escritura legible
4. Reescritura de un cuento		↳ Estructura narrativa ↳ Motivaciones de los personajes. ↳ Coherencia y cohesión (<i>conectores, elipsis, sinónimos, pronombres</i>) ↳ Recursos literarios (<i>diálogos, léxico, descripciones</i>)	Alumnos con escritura legible
5. Dictado de fragmentos de cuentos	Ortografía literal		Alumnos de 3er. Grado

En el caso de la lectura, proponemos cinco tareas. Con las tres primeras evaluamos modalidades de lectura no convencionales, que también forman parte del proceso de aprendizaje lector. En las dos últimas, que ya implican la necesidad de leer convencionalmente, optamos por priorizar solo tres estrategias: localizar información explícita, descubrir correferencias y efectuar inferencias.

CUADRO 2 SÍNTESIS DE LA EVALUACIÓN DE LECTURA

TAREAS	ASPECTOS A EVALUAR	PARTICIPANTES
1. Lectura de palabras con imágenes	Identificación de palabras con contexto gráfico	Todos los alumnos
2. Lectura de títulos con imágenes	Identificación de títulos conocidos con contexto gráfico	Todos los alumnos
3. Lectura de frases	Identificación de títulos conocidos y frases relacionadas	Aquellos alumnos que hayan respondido correctamente el ítem 2
4. Lectura de un texto con imagen	Estrategias lectoras: localizar información explícita, descubrir correferencias	Los alumnos que leen convencionalmente
5. Lectura de un texto sin imagen	Estrategias lectoras: localizar información explícita, descubrir correferencias, efectuar inferencias.	Los alumnos que leen convencionalmente

Por limitaciones de espacio, en este artículo expondremos en profundidad solamente cuatro de las tareas incluidas en los cuadros, correspondientes a la evaluación de 2008: dos de escritura y dos de lectura, que aparecen en color en los cuadros 1 y 2.

En lo referente a escritura, la *copia de un texto continuo* es una situación en la que evaluamos algunos aspectos del sistema de escritura (uso de cursiva, separación entre palabras, uso de puntuación y mayúsculas). La *reescritura de un cuento* nos permite acercarnos a algunos conocimientos de los niños acerca del lenguaje escrito.

En cuanto a la lectura, comentaremos la *lectura de frases*, en la que los alumnos deben poner en juego estrategias para identificar textos breves, aunque todavía no puedan leer convencionalmente. La última tarea que incluiremos, *lectura de un texto con imagen*, requiere un nivel de lectura convencional. A través de ella enfocamos el uso de dos estrategias lectoras: localizar información explícita y descubrir correlaciones entre distintos elementos del texto.

En los cuatro casos incluiremos la descripción de la tarea que los niños deben resolver, el instructivo para el docente y las claves de corrección.

SISTEMA DE ESCRITURA:

“Copia de un texto continuo”

¿Por qué esta tarea y qué evaluamos con ella?

Esta situación tiene como antecedente una actividad diseñada por Telma Weisz, en São Paulo, para el SA-RESP (2004). En ese caso, se usaban adivinanzas que están muy difundidas en la población infantil brasileña como textos populares. En nuestra propuesta, utilizamos un fragmento de una canción o ronda conocida en nuestro país.

La misma es presentada en letra de imprenta mayúscula, sin espacios entre las palabras ni signos de puntuación. El alumno debe reescribirla correctamente. Quienes están en condiciones, utilizan letra cursiva. Esta actividad nos permite evaluar algunas cuestiones ortográficas en una situación que no demanda simultáneamente el esfuerzo de elaborar un texto.

HOJA DEL ALUMNO:

VUELVAN A ESCRIBIR SEPARANDO LAS PALABRAS Y PONIENDO LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN.

Si escriben en cursiva, recuerden colocar las mayúsculas donde corresponda.

JUGUEMOS EN EL BOSQUE MIENTRAS EL LOBO NO ESTÁ... ¿LOBO ESTÁS?
ME ESTOY PONIENDO LOS PANTALONES ²

INSTRUCTIVO PARA EL DOCENTE:

(Esta tarea será realizada por aquellos alumnos cuya escritura sea legible sin necesidad de aclaraciones de su parte.)

CONSIGNA:

“Aquí está escrito el comienzo de ‘Juguemos en el bosque’.

(Lee la estrofa de la canción entonando adecuadamente):

— Juguemos en el bosque mientras el lobo no está... ¿Lobo estás?

— Me estoy poniendo los pantalones...

Está mal escrito porque la computadora tenía un problema y escribió todo junto, sin separar las palabras, sin signos de puntuación y sin poner las mayúsculas. Trataremos de resolver este problema: cada uno la copiará debajo, separando las palabras y colocando la puntuación que considere adecuada. Los que escriban en cursiva, deberán poner las mayúsculas donde corresponda.”

Si los alumnos no conocen la canción, es conveniente que el docente les explique cómo es la ronda y la cante. Luego, puede proponer que él va a cantar hasta la pregunta (‘Juguemos en el bosque mientras el lobo no está. ¿Lobo estás?’) e irá señalando a diferentes niños para que contesten qué prenda de vestir se está poniendo el lobo.

CUADRO 3 TIPO DE LETRA

A	Copia el texto utilizando cursiva.
B	Copia el texto mezclando cursiva e imprenta.
C	Copia el texto sin utilizar cursiva.
NRT	No realiza la tarea.

CUADRO 4 ANÁLISIS DE LAS SEPARACIONES ENTRE PALABRAS

A	Separa convencionalmente (<i>hasta un error</i>).
B	Separa con errores (<i>hipo e hipersegmentaciones</i>).
C	No separa las palabras.
NRT	No realiza la tarea.

CUADRO 5 ANÁLISIS DEL USO DE PUNTUACIÓN

A	Usa signos de puntuación convencionalmente. (<i>Hasta un error</i>).
B	1.– Separa unidades de sentido o intenta hacerlo. (<i>Pueden utilizar marcas convencionales o no convencionales</i>).
	2.– Incluye algunas marcas arbitrariamente o con criterios no convencionales. (<i>Al final de renglón, entre palabras, etc.</i>).
C	No utiliza signos de puntuación.
NRT	No realiza la tarea.

CUADRO 6 ANÁLISIS DEL USO DE MAYÚSCULAS

A	Usa mayúsculas convencionalmente. (<i>Hasta un error</i>).
B	Comienza a usar algunas mayúsculas convencionalmente.
C	No utiliza mayúsculas.
NRT	No realiza la tarea.

En este ítem solo se evaluará a los alumnos que obtengan A o B en el anterior

EJEMPLOS:

(En la transcripción se ha respetado la ortografía de los originales)

NAHUEL	jugue mos en el bosque mientras el lobo noesta loboestas meestoy poniendo los pantalones
ALEX	juguemos en el bosque mientras el lobo no esta ¿Lobo estás? me estoy poniendo los pantalones
TOMÁS	¡¡jugemos en el vosque mientras el lovo no esta!! ¿¡lovo estas!? ¡¡me estoy ponien- do los pantalones!!

CUADRO 7 COPIA DE UN TEXTO CONTINUO

NOMBRE	COPIA DE TEXTO CONTINUO			
	a. Cursiva	b. Separación	c. Puntuación	d. Mayúsculas
Nahuel	A	B	C	C
Alex	A	A	B ₁	B
Tomás	A	A	B ₁	C

Tal como puede advertirse, Alex y Tomás obtienen B₁ en el ítem de puntuación. Aunque ambos utilizan diferentes marcas, tanto en el aspecto cualitativo como cuantitativo, ninguno de ellos llega a usar los signos convencionalmente. Sin embargo, los dos coinciden en separar unidades de sentido, en este caso, las voces de los personajes.

LENGUAJE ESCRITO:

“Reescritura de un cuento tradicional”

¿Por qué esta tarea?

En relación con el lenguaje escrito nos parece interesante incluir en la evaluación una tarea que suele estar presente en los distintos grados de la escuela: la reescritura de un cuento. Partimos de la idea de que las actividades de contar y recontar historias, así como las de escribirlas y reescribirlas permiten a los niños adquirir la capacidad de comprender y producir tramas narrativas, así como explorar recursos para que sus cuentos crezcan en calidad.

En este caso, proponemos la reescritura de un cuento tradicional. El desafío es escribir como lector. La consigna: narrar la historia de “Los tres chanchitos” para niños que no la conozcan. Esta tarea se vuelve tierra fértil para evaluar cómo manejan los alumnos diferentes aspectos textuales sin la tensión de tener que inventar los hechos; la actividad les permite concentrarse en el *cómo decir* sin necesidad de inventar el *qué decir*.

Nos parece importante cuidar ciertas condiciones de producción:

- El maestro lee a los alumnos una versión del cuento previamente seleccionada.
- Otorgar a los niños el suficiente tiempo didáctico para que lo reescriban, por lo menos dos clases o más si así lo requirieran.
- Brindar la oportunidad de que revisen sus producciones. Entendemos que la revisión es un quehacer importante del escritor que debe estar presente en la evaluación. Esta instancia permite a los niños volver a sus textos para seguir haciendo preguntas y, lo que no es menor, les hace responsables de sus palabras.
- Participan todos los alumnos de primero y segundo ciclo. Los más pequeños lo hacen a partir de que sus escrituras sean legibles, es decir, que no necesiten aclaraciones de su parte.

¿Cuáles son los aspectos que evaluamos?

→ Estructura narrativa

Tomamos en cuenta cuántos y cuáles episodios se incluyen y si sufren o no distorsiones.

Entendemos por episodios aquellas acciones que se relacionan causalmente, es decir, que son necesarias para que se produzcan las siguientes.

→ Motivaciones de los personajes

Miramos en qué casos y de qué maneras plasman los niños los motivos que tienen los personajes para actuar de determinada forma.

→ Cohesión textual

Tomamos en cuenta cómo manejan algunas estrategias de cohesión, tales como *sustituciones*, *elisiones* y *uso de conectores*.

→ Recursos literarios

Evaluamos si las producciones incluyen *descripciones* que enriquecen la trama narrativa. También observamos la presencia de *léxico* propio del género cuento; y por último la aparición de *diálogos* que están en función de hacer avanzar la historia.

Por cuestiones de espacio, en este artículo solo haremos foco en: *estructura narrativa*, *uso de conectores* y *léxico*. Compartiremos tres producciones de niños al comienzo de su segundo grado, analizándolas con las claves de corrección diseñadas para cada ítem.

Este es el listado de los episodios que aparecen en la versión del cuento que leemos a los niños. Los marcados en negrita son los que consideramos fundamentales.

EPISODIOS:

1. **El primer cerdito hace su casa de paja** (o el texto hace alguna alusión al poco esfuerzo del cerdito y/o a la fragilidad del material o de la casa).
2. **El segundo la hace de ramas** (o el texto hace alguna alusión al poco esfuerzo del cerdito y/o a la fragilidad del material o de la casa).
3. **El tercero la hace de ladrillos** (o el texto incluye alguna alusión a mucho esfuerzo y/o trabajo por parte del cerdito y/o solidez del material o de la casa).
4. Los dos primeros chanchitos divirtiéndose, visitan al tercero.
5. Regresan a sus casas.
6. **Aparece el lobo en la primera casa.**
7. **El lobo destruye la casa de paja.**
8. **El primer cerdito corre a casa del segundo.**
9. **El lobo destruye la casa de ramas.**
10. **Los dos corren a casa del tercero.**
11. **El lobo no logra destruir la casa de ladrillos y/o sube a la chimenea.**
12. El chanchito enciende fuego.
13. El lobo se quema y huye.

Claves de corrección

CUADRO 8 ESTRUCTURA NARRATIVA

A	1. Cuento que incluye todos los episodios.
	2. Cuento que incluye los episodios marcados en negrita (1 al 3 y 6 al 11).
B	1. Cuento que omite o modifica un episodio marcado en negrita.
	2. Cuento que omite o modifica más de un episodio marcado en negrita.
	3. Cuento que omite o modifica más de un episodio marcado en negrita y, además, queda inconcluso.
C	Fragmentos vinculados con la historia que no llegan a constituir un cuento.
NRT	No realiza la tarea.

CUADRO 9 RECURSOS LITERARIOS: LÉXICO

A	Utiliza privilegiadamente vocabulario y expresiones típicas del género.
B	Utiliza pocos elementos pertenecientes al léxico de los cuentos. (<i>Al menos 2</i>)
C	No utiliza ningún elemento típico del género.

CUADRO 10 COHESIÓN: USO DE CONECTORES

A	Utiliza adecuadamente variados conectores temporales y/o causales.
B	Predomina el uso reiterado de “y”, “ <i>entonces</i> ” y “ <i>después</i> ” aunque incluye otros conectores temporales y/o causales (por lo menos tres).
C	Utiliza de manera reiterada los conectores “y”, “ <i>entonces</i> ” o “ <i>después</i> ” o no utiliza conectores.

Analicemos las producciones de Pedro, Francisco y Chiara, tres niños que, como mencionamos anteriormente, estaban comenzando su segundo grado y asisten a la misma escuela.

En los cuentos transcritos normalizamos la ortografía pero respetamos la puntuación de los autores.

PEDRO

YA SON GRANDES CHANCHITOS UNO HIZO LA CASA PAJA Y LOS PALITOS Y LADRILLOS Y LES ROMPIÓ LAS CASAS Y LA TERCERA RESISTIÓ Y NUNCA MÁS LO VIERON.

→ ESTRUCTURA NARRATIVA: C (*Por esta razón, no se evalúan los ítems siguientes*)

FRANCISCO

UN DÍA HABÍAN 3 CHANCHITOS Y SU PAPÁ LES DIJO A LOS 3 QUE YA ERAN GRANDES Y TENÍAN QUE HACER SUS CASAS Y SE FUERON Y SE HICIERON SUS CASAS UNA ERA DE PAJA OTRA DE PALOS Y OTRA DE LADRILLO Y UN DÍA VINO EL LOBO Y DIJO VOY A COMER A ESE CHANCHO Y SOPLO Y SE ROMPIO LA CASA Y SE FUE VOLANDO EL CHANCHITO A LA CASA DE SUS HERMANO Y EL LOBO SE FUE A LA CASA DEL OTRO CHANCHITO SOPLO Y TAMBIEN SE DERRUMBÓ Y LOS DOS SE FUERON A LA CASA DEL TERCER HERMANO VINO EL LOBO Y SOPLO PERO NO SE DERRUMBÓ Y EL LOBO TUVO UNA IDEA ENTRAR POR LA CHIMENEA Y ENTRO Y LOS 3 CHANCHITOS SABIAN Y PUSIERON LA HORNALLA Y SE QUEMO EL LOBO.

→ ESTRUCTURA NARRATIVA: A2 (faltan os episodios 4 y 5).

→ LÉXICO: C (Utiliza solamente una palabra correspondiente al género).

→ CONECTORES: C (Utiliza solamente dos conectores – *también/pero* – y después repite “y”)

CHIARA

HABÍA UNA VEZ TRES CHANCHITOS EL PRIMERO TENÍA UNA CASA DE PAJA Y MADERA, EL SEGUNDO TENÍA UNA CASA DE MADERA SOLO DE MADERA Y EL ÚLTIMO TENÍA UNA CASA DE LADRILLO Y POR QUÉ ERA DE LADRILLO PORQUE SABÍA QUE HABÍA UN LOBO LOS OTROS DOS CHANCHITOS SE FUERON A SUS CASAS PERO CUANDO EL PRIMER CHANCHITO SE METIÓ DENTRO DE SU CASA NO VIO QUE UNA SOMBRA TENEBROSA SE ACERCABA DE GOLPE ALGUIEN TOCÓ LA PUERTA ERA EL LOBO, Y EL LOBO DIJO – SOY UN LOBO BUENO QUE QUIERE

JUGAR CON TÚ – NO NO TE ABRIRÉ ERES UN LOBO QUE ME QUIERE COMER– **ENTONCES SOPLARÉ Y SOPLARÉ Y LA CASA DERRUMBARÉ.**

EL LOBO DERRUMBÓ LA CASA **Y** EL CHANCHO **CORRIÓ Y CORRIÓ Y A LA CASA DEL HERMANO SE METIÓ Y** AL SEGUNDO LE CONTÓ TODA LA HISTORIA EL LOBO VINO LE DIJO – ABRAN LA PUERTA O LA CASA DERRUMBARÉ – EL LOBO **SOPLÓ Y SOPLÓ Y SOPLÓ Y LA CASA DERRUMBÓ Y** LOS CHANCHOS **CORRIERON CORRIERON Y CORRIERON Y A LA CASA DEL HERMANO SE METIERON** NO LE CONTARON LA HISTORIA **PORQUE** EL HERMANO YA SABÍA QUE ESTABA EL LOBO, **Y** EL LOBO LLEGÓ – ABRAN LA PUERTA– O LA CASA DERRUMBARÉ EL LOBO **SOPLÓ Y SOPLÓ Y SOPLÓ Y MÁAAAAAS PERO** LA CASA CON **MUCHÍIIIIIIIIIMA FUUUUUEER-ZAAA Y** TUVO UNA IDEA **PERO** EL OTRO CHANCHITO LO ESPÍO EL PLAN DEL LOBO – VOY A SUBIR A LA CHIMENEA **Y** LOS VOY A **ATRAPAR-**, **Y** EL CHANCHO QUE ESPÍO LE DIJO EL PLAN A LOS 3 **Y** PUSIERON UNA **GRAN OLLA** HIRVIENDO **Y** EL LOBO BAJÓ POR LA CHIMENEA **CUANDO** CAYÓ ÉL **AULLÓ** MUY FUERTE SALTÓ MUY ARRIBA **Y** EL HERMANO MAYOR LES ENSEÑÓ A HACER CASAS CON LADRILLO.

FIN

ESTRUCTURA NARRATIVA: A2 (Falta episodio 4)

LÉXICO: A (Rimas, repeticiones con fines estilísticos, uso enfático del léxico y expresiones propias del género).

CONECTORES: B (Predomina el uso reiterado de “y”, aunque incluye más de tres conectores temporales y/o causales.)

A continuación presentamos la planilla del maestro con los datos completos de los cuentos de estos tres niños. Los ítems desarrollados están marcados en color.

CUADRO 11 PLANILLA

NOMBRE DEL ALUMNO	ESTRUCTURA NARRATIVA	MOTIVACIONES DE LOS PERSONAJES	COHESIÓN Y COHERENCIA		RECURSOS LITERARIOS	
			Uso de conectores	Elipsis, sinónimos, pronombres	Descripciones	Léxico
PEDRO	C	—	—	—	—	—
FRANCISCO	A2	C	C	B	C	C
CHIARA	A2	A	B	B	A	A

LECTURA:

“Lectura de frases”

¿Por qué esta tarea?

Con esta tarea nos proponemos evaluar modalidades lectoras no convencionales en las que se ponen en juego estrategias para construir el sentido de textos breves que no están acompañados por ningún contexto gráfico.

En el ítem anterior los alumnos unen títulos de cuentos con las ilustraciones correspondientes. En este caso, deben relacionar esos mismos títulos con sus pistas, que consisten en pequeños fragmentos referidos a las historias.

A continuación copiaremos la hoja tal como la recibe el alumno y el instructivo para el docente.

HOJA DEL ALUMNO

UNIR CON FLECHAS LOS TÍTULOS Y LAS PISTAS QUE CORRESPONDAN

CAPERUCITA ROJA

ERA DE MADERA Y CUANDO MENTÍA LE
CRECÍA LA NARIZ

LA BELLA DURMIENTE DEL BOSQUE

EL PRÍNCIPE RECOGIÓ EL
ZAPATITO EN LA ESCALERA.

PINOCHO

EL PRÍNCIPE LA DESPERTÓ CON UN BESO Y
LA RESCATÓ DE SU LARGO SUEÑO.

LA CENICIENTA

Instructivo para el docente

UNIR LOS TÍTULOS DE LOS CUENTOS CON SUS PISTAS

(Esta tarea será realizada por los alumnos que hayan identificado correctamente los títulos en el ítem anterior)

CONSIGNA:

“En la primera columna están escritos los títulos de los mismos cuatro cuentos que estaban antes con las imágenes.

En la otra columna aparecen fragmentos de algunos de esos cuentos. Esos fragmentos son pistas y ustedes tienen que descubrir a qué cuento corresponde cada una. Cuando lo descubran, tienen que unir con flechas cada título con su pista.”

¿Cuáles son los aspectos que evaluamos?

Tal como puede advertirse las tres pistas no presentan el mismo nivel de dificultad. El texto de “Pinocho” exige poner en juego estrategias casi equivalentes a las demandadas por la tarea anterior: basta con que identifiquen “nariz” o “madera” para tener éxito, de la misma manera que en “La bella durmiente del bosque” alcanza con reconocer “bella”, “bosque” o “durmiente”. En cambio, las dos pistas que incluyen la figura del “príncipe” obligan al lector a bucear en el resto de la escritura para saber de cuál cuento se trata.

Las claves de corrección han sido elaboradas tomando en cuenta este dato. Por esa razón, la categoría B implica el reconocimiento de al menos una de las pistas complejas.

CUADRO 12 LECTURA DE FRASES

A	Unen los tres títulos con las pistas correspondientes.
B	Unen dos títulos con las pistas correspondientes.
C	No unen ningún título con la pista correspondiente o sólo uno.
NRT	No realizan la tarea.

LECTURA:

“Lectura de un texto con imagen”

¿Por qué esta tarea?

En esta oportunidad presentamos a los niños un texto informativo breve, escrito en letra de imprenta ma-

yúscula y con un contexto gráfico que le permite anticipar el contenido. A continuación copiaremos la hoja del alumno y el instructivo.

HOJA DEL ALUMNO

LEAN ATENTAMENTE ESTE TEXTO COPIADO DE UNA ENCICLOPEDIA Y RESPONDAN LAS PREGUNTAS QUE APARECEN AL FINAL.



LOS ELEFANTES

LOS ELEFANTES SON LOS ANIMALES TERRESTRES MÁS GRANDES QUE EXISTEN. TIENEN UNA TROMPA LARGA CON LA QUE RESPIRAN, HUELEN, RECOGEN COMIDA Y TAMBIÉN ABSORBEN AGUA PARA REFRESCARSE O BEBER.

HAY DOS CLASES DE ELEFANTES: LOS AFRICANOS Y LOS ASIÁTICOS. LOS PRIMEROS SON MÁS ALTOS Y PESADOS QUE LOS SEGUNDOS Y TIENEN OREJAS MUCHO MÁS GRANDES.

- 1) ¿PARA QUÉ LES SIRVE LA TROMPA A LOS ELEFANTES?
- 2) ¿CUÁLES SON LOS ELEFANTES MÁS ALTOS Y CUÁLES TIENEN LAS OREJAS MÁS GRANDES?

Instructivo para el docente

(Esta tarea será realizada solamente por los alumnos que ya puedan leer de manera convencional, aunque su lectura no sea fluida)

CONSIGNA:

“Van a leer en silencio este texto que fue copiado de una enciclopedia de animales. Cuando terminen de leerlo, respondan las preguntas que están al final.”

IMPORTANTE:

*El maestro no dará ninguna otra información para orientar la tarea ni leerá el texto ni las preguntas en voz alta **bajo ninguna circunstancia**. Esto se debe a que se evalúa una situación de lectura por sí mismo. Puede repetir la consigna si fuera necesario.*

¿Cuáles son los aspectos que evaluamos?

Con la primera pregunta evaluamos si el niño domina la estrategia de localizar una información que está explícita en el texto, que en este caso se encuentra en el primer párrafo. Veamos las claves de corrección:

CUADRO 13 LOCALIZAR INFORMACIÓN EXPLÍCITA

A	Incluyen al menos tres elementos de la información solicitada. (Respiran, huelen, recogen comida, absorben agua. Se incluyen también las respuestas que aluden a beber o a refrescarse.)
B	Incluyen parte de la información solicitada. (Menos de tres elementos)

C	Incluyen información pertinente que no está presente en el texto (<i>por ejemplo: “agarran cosas”</i>) o datos no pertinentes (<i>por ejemplo: “tienen una trompa larga”, “los elefantes son animales terrestres” etcétera.</i>).
NRT	No realizan la tarea.

Las respuestas A o B son evidentes y por lo tanto no daremos ejemplos. En el caso de las respuestas C, Melina contesta “Los elefantes son muy grandes” y Brian “Los elefantes tienen una trompa larga”. Este tipo de respuesta, por lo general, corresponde a niños que leen la pregunta pero no hacen lo mismo con todo el texto, razón por la cual responden a partir de sus conocimientos previos sobre los elefantes o apelan a su imaginación.

Veamos las claves para la segunda pregunta:

CUADRO 14 DESCUBRIR CORREFERENCIAS

A	La respuesta indica que el niño comprende la correferencia (quiénes son “los primeros”, quiénes “los segundos”. Por ejemplo: <i>“tienen tamaño y peso medianos”, “son más chicos”, “pesan menos”</i>).
B	La respuesta alude a que son “los primeros” sin aclarar a cuáles elefantes se refiere este término.
C	Responden con información errónea o copian otras partes del texto.
NRT	No realizan la tarea.

Responder esta pregunta implica, por un lado, poder localizar información explícita del texto pero, además, demanda la capacidad de relacionar términos entre sí. Los alumnos deben identificar una correferencia, es decir, descubrir que cuando en el texto dice “los primeros” se está refiriendo a “los africanos”.

Veamos algunas respuestas. Jorge, ante la pregunta “¿CUÁLES SON LOS ELEFANTES MÁS ALTOS Y CUÁLES TIENEN LAS OREJAS MÁS GRANDES?”, responde “Los primeros”. Queda claro que aplica en esta pregunta la misma estrategia lectora usada en la pregunta anterior y, por lo tanto, localiza dónde se encuentra la respuesta pero no advierte que se le está pidiendo que busque a quién se refiere esa expresión.

Es probable que para algunos niños “los primeros” no tenga sentido completo al no poder establecer la relación necesaria. Por esta razón, Laura se ve en la obligación de restituir lo que cree que falta y contesta “los primeros en nacer”.

Finalmente, Nahuel responde “Los machos”. Y aunque seguramente los elefantes machos son más grandes que las hembras, como en casi todas las especies, este tema no está mencionado en el texto. Es una respuesta C.

La planilla de lectura quedaría así:

CUADRO 15 PLANILLA DE LECTURA

Nombre del alumno	Palabras con imágenes	Títulos con imágenes	Frasas	Texto breve con imagen		Texto extenso sin imagen		
				1	2	1	2	3
Mauro	A	A	C	NRT	NRT	NRT	NRT	NRT
Jorge	A	A	A	A	B	NRT	NRT	NRT
Nahuel	A	A	A	B	C	NRT	NRT	NRT

COMENTARIOS FINALES

Sabemos que la tarea que nos aguarda no es fácil. Tenemos varias asignaturas pendientes todavía. En primer término, no hemos terminado de ajustar el formato de la evaluación de segundo ciclo. Estamos conformes con la propuesta de lectura y de escritura pero seguimos repensando y reelaborando las actividades propuestas para evaluar la reflexión y la sistematización sobre la Lengua. En segundo lugar, aún no logramos arribar a una determinación de expectativas mínimas de logro para todos los ítems evaluados, que tome en consideración el punto de partida de cada niño en cada año. Nuestra aspiración es lograr, por ejemplo, algo equivalente a lo que aplicamos al conocimiento del sistema de escritura al comienzo de la escolaridad, que podemos sintetizar así, de manera muy simplificada. (Para más detalles ver Kaufman y cols. (2007).

CUADRO 16 EXPECTATIVAS MÍNIMAS DE LOGRO PARA EL CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA.

1º Grado	2º Grado	3º Grado
<i>Si ingresan produciendo escrituras que todavía no se relacionan con la sonoridad, es esperable que terminen el año comprendiendo esa relación y produciendo escrituras silábicas.</i> <i>Si ingresan escribiendo de manera silábica, es esperable que terminen el año produciendo escrituras alfabéticas.</i> <i>Si ingresan escribiendo de manera alfabética, es esperable que terminen el año incluyendo algunas convenciones ortográficas.</i>	<i>Si ingresan escribiendo de manera silábica, es esperable que terminen el año produciendo escrituras alfabéticas.</i> <i>Si ingresan escribiendo de manera alfabética, es esperable que terminen el año incluyendo algunas convenciones ortográficas.</i>	<i>Si ingresan escribiendo de manera alfabética, es esperable que terminen el año con conocimiento de algunas convenciones ortográficas.</i>

Como el lector puede advertir, se parte del nivel inicial de cada niño y no se fijan expectativas mínimas de logro por año, pero eso sucede por añadidura. Por ejemplo, consideramos que ningún niño puede ni debe terminar un año igual que lo empezó, razón por la cual esto implica que esperamos que *todos* los niños terminen el primer año con una escritura que se relacione de manera sistemática con la sonoridad (silábica), que *todos* terminen el segundo con escritura alfabética y que el tercer año se destine a explorar cuestiones ortográficas.

Sin embargo, a pesar de los desafíos pendientes ya mencionados, después de más de tres años de trabajo creemos haber logrado elaborar un formato de evaluación para primer ciclo que está resultando satisfactorio.

A partir de comentarios de los docentes que han participado, parece que este instrumento les permite acceder a un seguimiento más minucioso del proceso de aprendizaje de sus alumnos. Nos han comentado, además, que el diseño del instructivo y el desagregado de las claves les amplía el campo de observación y análisis de determinados aspectos de las tareas que realizan sus alumnos, hecho que les ha servido para reajustar sus intervenciones posteriores y diseñar nuevas actividades en el trabajo diario del aula, acordes con las líneas esbozadas en la evaluación.

En cuanto a los directivos, han manifestado que el uso de esta herramienta les brinda la posibilidad de mejorar la gestión institucional puesto que les revela el estado de situación de su alumnado. Asimismo, detectar problemáticas comunes y cuestiones específicas, les permite ayudar con mayor precisión a sus docentes a orientar el trabajo en las aulas.

Seguiremos trabajando con el mismo entusiasmo que hasta ahora, porque si bien encontramos cotidianamente numerosos escollos, sabemos que estamos transitando por un camino coherente con nuestra concepción de la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

WEISZ, Telma (2004): Operativo realizado São Paulo, Brasil, por el SARESP (*Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*).

KAUFMAN, A. M. y colaboradores (2007) *Leer y escribir – El día a día en las aulas*. Buenos Aires, Ed. Aique.

Documentos consultados:

1) Proyecto PISA (*Programme for Indicators of Student Achievement*), dependiente de OCDE (*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*), destinado a evaluar en el área de lectura a alumnos de 15 años, independientemente del año escolar que estén cursando y de la escuela a la que asistan.

2) Operativo LLECE (*Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*) de la OREALC (*Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*): destinado a evaluar alumnos de 3º y 4º grado. Los resultados publicados corresponden sólo al área de lectura, porque a pesar de haberse incluido un ítem de escritura, los países miembros no se pusieron de acuerdo en el criterio para atribuir puntuaciones. No están publicadas las pruebas administradas.

3) Operativo ONE (*Operativo Nacional de Evaluación*), implementado por DINIECE (*Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa*), dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. En nuestro país, desde el año 1993, existe este Operativo nacional de evaluación que busca brindar información válida y confiable sobre qué y cuánto aprenden los alumnos durante su paso por el sistema educativo. Al igual que los proyectos anteriormente mencionados, esta evaluación releva los resultados de los aprendizajes de los alumnos pero no brinda la posibilidad de efectuar un seguimiento de los procesos de construcción de los conocimientos.

Repensar o poético no contexto escolar

ANA SIRO

m

uito tempo e muitos escritores ampliando os horizontes do poético com suas ideias e seus textos. O que, desse amplo percurso, pode ser considerado a partir do contexto escolar? Tentarei reunir algumas das ideias que vão ampliando os horizontes do poético e delinear algumas tentativas para manter vivo — para os alunos — o sentido que esse discurso social parece ter para muitas pessoas.

A NATUREZA DO POÉTICO

Autores de diversas épocas e partes do mundo concordam em salientar que a poesia é um olhar diferente sobre o mundo. Um relato de Laura Devetach sintetiza melhor essa ideia do que uma explicação:

Quando eu era pequena, a menina me disse enquanto se coçava: “Tenho passarinhos no pescoço” e nunca ninguém conseguiu elaborar uma síntese tão precisa de uma sensação. Eu a entendi, porque “ter passarinhos no pescoço” não é o mesmo que “está pinicando”. E se aquele que escuta considera esse amplo caminho aberto por uma criança, vai saber onde pode chegar! Outro dia ela me disse: “Você tem caramelos nos olhos”. Glup!, fiz eu, porque nenhum espelho, nenhum juiz, me devolveu um olhar dessa maneira. Somente os poetas [...]. O que aconteceria num mundo onde essa maneira de olhar fosse praticada como forma de vida cotidiana? (Devetach, 1991, p. 74)

Juan Gelman (2004) diz que a poesia está repleta de mundo porque o poeta é alguém atento à realidade, à sociedade, à literatura. Um mundo carregado de coisas que entram na subjetividade do poeta como na de qualquer pessoa, só que no poeta criam um estado especial, uma obsessão por buscar resposta para as perguntas que essas realidades geram nele.

Em uma oficina compartilhada há vários anos, Iris Rivera (1999) comenta:

Eu percebi que tenho um olhar (como todo mundo, só que eu percebi). Vocês viram que tem gente que passa o olhar como se estivesse passando um marca-texto? Uma coisa assim como se o mundo fosse chato e o marca-texto ressaltasse isso por onde passa. O resto fica como fundo. Um jogo de figura-fundo. Dependendo de quem for o olhar, coisas diferentes são ressaltadas. O que para Juan é figura, para Pedro é fundo e vice-versa. Na verdade, tudo é potencialmente figura e potencialmente fundo. Por isso um olhar não exclui o outro e todos os olhares são complementares. Quando um poeta vê o que você não viu, isso te fascina. E te fascina quando você percebe que estava ali, quando consegues ver o que ele viu. Quando o olhar passa o marca-texto surge um quadro com sentido. Não é uma figura qualquer. Tem sentido: a própria pessoa dá esse sentido. Quando algumas coisas são destacadas ao mesmo tempo, o olhar sente que encontrou um sentido. Se o sentido é tão forte que vai além do olhar, isso se transforma em uma pintura ou em uma melodia ou em uma pintura com melodia, que vem a ser algo assim como um poema.

Além de ser um olhar diferente, a poesia é um olhar indispensável sobre o mundo. Vamos retomar outra ideia de Gelman publicada em uma contracapa do jornal *Página 12*:

[...] a poesia se defende sozinha. Corre como um rio que ninguém pode interromper desde a profundidade dos séculos. Um dos primeiros poemas da tradição oral chinesa, que passou para a escrita há trinta e cinco séculos, fala de um pastor que sob a fria madrugada cuida de seu rebanho e, a muitos quilômetros longe da mulher amada, pensa nela e a imagina junto ao fogo costurando: “Ele escuta o som de suas tesouras sob a noite profunda”, diz o último verso, que ainda me faz estremecer. Como este poema de um grego anônimo de quase mais de dois mil anos:

*“Te envio un perfume suavísimo
y le hago un regalo al perfume
no a ti,
que lo puedes perfumar”.¹*

Parece que a única coisa que une a humanidade através da história é a beleza. O nacionalismo, as guerras, a riqueza e a pobreza, as religiões, o racismo, a opressão separam os seres humanos. Mas todos podem compartilhar a beleza de um poema de qualquer autor, independentemente de sua nacionalidade, língua ou religião. Em um mundo cada vez mais dividido, atomizado e cinza, mercantil e consumista, a beleza é um escândalo.

Mas a poesia também é um alerta da linguagem sobre si mesma. Com a poesia o leitor faz algo mais do que olhar através da linguagem. Ele começa a “olhar” a linguagem em si, a linguagem já não é tão transparente como uma lente através da qual chegar ao significado de coisas diversas. A linguagem se torna opaca e se faz notar. E se faz notar, por exemplo, por meio do ritmo:

1. Envio-lhe um perfume muito suave/ e dou um presente para o perfume/ não a você/ que pode perfumá-lo.

Na poesia não há trompetes, nem piano, nem cordas, nem percussão. No entanto, as palavras podem se combinar para enfatizar o som que produzem. Poderíamos chamar isso de qualidade física das palavras. “Dormir” significa descansar e não ter consciência, e normalmente esse é o seu significado, mas também tem uma natureza física — os sons DOR e MIR, por exemplo — que podemos tornar evidentes para o leitor, como os sons escondidos dentro de um tambor que surgem quando alguém bate nele com uma baqueta. Quando alguém escuta tanto o som como o significado — coisa que não acontece quando se lê, digamos, “Vamos dormir”, mas que quase certamente acontecerá ao ler “Dormir, talvez sonhar” (Shakespeare) —, então está escutando outra linguagem na qual o som produz uma música que, por sua vez, faz parte do significado daquilo que se diz (Koch).

Um mestre do ritmo em poesia foi o poeta cubano Nicolás Guillén, de cuja poesia Rafael Alberti dizia que tinha: “ritmo de cintura”.

A poesia também é um jogo de inversão sobre o sentido das palavras, com a sonoridade das próprias palavras, é um jogo com o absurdo e com o humor (como as *Gregerias*² de Ramón Gómez de la Serna e os *limeriques*³ de María Elena Walsh podem confirmar). É possível contar uma história de maneira poética; e as histórias de amor espanholas nos deixaram esse legado. É possível formular perguntas de maneira poética, e Neruda, José Sebastián Tallón e Jairo Aníbal Niño são inegáveis expoentes latino-americanos. Um objeto pode ser descrito de maneira poética (desde León Felipe até Atahualpa Yupanqui e Laura Devetach). A poesia pode expressar sentimentos. A poesia pode destacar movimentos, sensações, imagens, fazendo com que nossos sentidos vibrem. A poesia é a tradição oral contida em canções de ninar, trava-línguas, repetições, frases espirituosas, cúmulos, quadras e adivinhas. A poesia é o jogo contemporâneo cada vez mais audaz entre palavras e imagens belas e harmoniosas.

Inúmeras dimensões para expressar o mundo de maneiras diferentes, de modos indispensáveis. Quantas dessas dimensões têm lugar em nossas vidas? Quais dessas dimensões tiveram lugar na escola? Talvez poucas, bem poucas. Talvez as mais suscetíveis de controle. A poesia na escola é um horizonte que precisa ser expandido ou ficará reduzida à rima, ou a uma forma diferente de ser distribuída no espaço da folha em branco — se comparada com a prosa ou o teatro —, ou à sua faceta mais sentimental e menos existencial.

A DIFERENÇA ENTRE REFLETIR E EXPLICAR

Um jovem da Casa da Infância de Bahía Blanca, que trabalhava em oficinas com Mirta Colángelo, escreveu num grafite: “No céu nos leem poesia, no inferno a explicam”. Essa síntese poética nos faz pensar sobre os cuidados que devemos ter para a expansão de horizontes da poesia no contexto escolar. Vamos explorar possíveis maneiras de garantir a reflexão “sobre” e “com” os leitores que supõem ir além da declaração de explicações únicas, que fecham o sentido mais

2. Textos curtos com interpretações ou comentários criativos e humorísticos sobre aspectos da vida cotidiana. (N. de T.)

3. Limerique é um poema curto e bem-humorado, com rimas entre o primeiro, o segundo e o quinto versos e entre o terceiro e o quarto, normalmente mais curtos. (N. de T.)

do que o abrem. A ideia é dedicar espaços para que cada um redescubra que possui “marca-textos” internos para destacar o mundo, como nos mostra Iris Rivera. Dar e recuperar o sentido poético da existência também a partir da vida escolar.

Um espaço inegável — por sua fertilidade — é a mesa de livros de poesia, ou mesas de poesia de autor, ou de poesias que abordam uma temática específica. Recursos que supõem muitos leitores ao redor de uma mesa, algum tempo compartilhado de intimidade com um livro, e um mediador generoso que auxilia na busca ou chama a atenção para um verso ou uma preferência pessoal. Algumas vezes, esses intercâmbios entre leitores e poemas fazem surgir uma reflexão coletiva que cria condições para que cada um possa retomar várias vezes o valor metafórico da linguagem poética. Um grupo de alunos de seis anos que cursava o primeiro ano do Ensino Fundamental⁴ conversa com seu professor a respeito de um fragmento de um poema de Laura Devetach⁵ sobre as formigas:

*Con el lápiz de las patas
con su pétalo
su mástil
las hormigas hacen mapas.
Viene el viento
se los barre.
Viene el agua
se los borra [...]*⁶

[...] Daiana: *Com as patas, porque se há duas formigas elas colocam as duas patas e fazem algo assim como um mapa.*

Vários alunos: *Sim, ela vai desenhando, vai fazendo-os na terra.*

Professor: *Enquanto caminham, vocês estão dizendo...*

Vários alunos: *Sim, ela vai formando os mapas quando vão trabalhar...*

Outro aluno: *As formigas por ali caminham em terra molhada e depois passam por uma folhinha, elas não percebem e o mapa se forma [...].*

Essas reflexões iniciais mostram claramente que quando se fala de mapas no poema se indica uma maneira diferente de usar a linguagem. Para as crianças que participam do intercâmbio está claro que se trata de algo imaginário e que o verso não se refere a um mapa real.

A escrita também pode ser, desde muito cedo, uma fonte de reflexão sobre as qualidades poéticas da linguagem. Outro grupo de crianças de seis anos — que cursava o primeiro ano do Ensino Fundamental⁷ — conversa com seu professor a respeito da elaboração de adivinhas. Trata-se de um tipo de poesia que supõe dar pistas que orientem o suficiente, mas nem tanto, para não revelar o mistério que, ao mesmo tempo, escondem. As crianças pensam sobre duas possíveis respostas para uma adivinha criada por elas:

4. Os alunos frequentam a Escola Modelo Albert Einstein. Laferrére. Partido de La Matanza. Província de Buenos Aires.

5. *La hormiga que canta*, 2004.

6. Com o lápis das patas/ com sua folha/ sua haste/ as formigas criam mapas/ Vem o vento/ e os varre./ Vem a água/ e os apaga [...]

7. Os alunos frequentam a Escola Nº 9 — DE 18ª da Cidade Autônoma de Buenos Aires.

[...] Professor: *Vocês se lembram que pensamos esta adivinha de duas maneiras: a primeira, “Pequenino como um rato, cuida da casa como um leão”, e a segunda, “Pequenina como um rato, cuida da casa como um leão”. Independentemente de qual fosse a adivinha, a resposta era “o cadeado” ou “a chave”. Qual das duas vocês acham mais adequada para compartilhar com suas famílias?*

Matias: *É melhor “o cadeado” porque “a chave” pode cair e o cadeado — além disso — cuida dela (referindo-se à casa) porque tem mais força.*

Nêstor: *É melhor “o cadeado” porque abre o gancho assim (referindo-se à abertura do cadeado por um de seus extremos) como se fosse a boca do leão.*

Outro aluno: *E você o abre com a chave, afinal [...].*

Durante o ajuste das respostas para as adivinhas — em função das pistas elaboradas —, os alunos podem “insistir” sobre as qualidades físicas dos objetos da vida cotidiana. Essa insistência cria as condições para que comecem a usar olhares alternativos sobre esses mesmos objetos, vistos a partir de um ponto de vista poético.

Com alunos de nove a onze anos a transcrição de músicas pode ser outra fonte de reflexão sobre a poética da linguagem. Algumas vezes não temos a letra de uma música que se escuta interpretar. Ao escutar, nem sempre é possível recuperar com precisão todas as palavras. É interessante, então, fazer com que os alunos encarem o desafio de reconstruir o sentido de uma palavra ou expressão confusa em função do significado geral da música ou da estrofe que contém o fragmento em questão. Um momento — durante uma aula — ilustra essa situação em um segundo ciclo de uma escola rural:⁸

[...] Professor: *Eu não entendo bem como ficou uma das estrofes de “Un bichito con linterna”⁹*
(Um bichinho com lanterna).

*Como el faro intermitente
/que anda un/barco entre las aguas
vos titilás en las noches
/y ando/el sueño de las guaguas.*

Criança 3: *Minha mãe diz que “guaguas” (nanas) se diz aos bebês.*

Professor: *Muito bem, mas como é /e ando o sono das nanas/?*

Criança 4: *Para mim é que o vaga-lume os ilumina.*

Criança 5: *O farol intermitente é como as metáforas.*

Professor: *Não exatamente. Quando os poetas usam uma expressão bonita para se referir a algo, mas dizem “como... tal coisa” é uma comparação. Aqui o autor compara o vaga-lume com um farol intermitente. Então como era a questão de /e ando o sono das nanas/?*

Criança 4: *Claro, o bichinho de luz /vai guiando o sono das nanas/.*

Criança 5: *Então também /vai guiando o barco entre as águas/. Agora, sim, dá para entender [...].*

8. Os alunos frequentam a Escuela Rural Nº 108 “Juan Martín de Pueyrredón” da localidade de Ignacio Correas, Grande La Plata, Província de Buenos Aires.

9. A estrofe original diz: *Como el faro intermitente / guiando el barco entre las aguas / vos titilás en las noches / guiando el sueño de las guaguas* (Como o farol intermitente / guiando o barco entre as águas / cintila nas noites / guiando o sono das nanas). Essa estrofe corresponde à canção “Un bichito con linterna”, composta por E. Inchausti do grupo folclórico argentino Los Arroyeños.

A informação trazida pelo professor sobre as relações entre metáfora e comparação contribui para que os alunos reconstruam aspectos confusos de suas próprias transcrições.

Ler em voz alta ou murmurar poemas diante de uma audiência também promove situações de reflexão. Ensaiar um poema em voz alta porque faz parte de um espetáculo — destinado a companheiros de outros anos ou segmentos da escola — possibilita aos alunos retomarem os textos várias vezes. A ideia é propor aos alunos a antecipação de variações possíveis, efeitos que poderiam produzir palavras precisas num tom específico para emocionar, surpreender, criar suspense, fazer rir. Aos leitores que leem em voz alta, cria-se uma oportunidade especial para ajustar e se deixar surpreender pela distância — às vezes inexplicável — entre as previsões e as reações da audiência.

As situações de escrita poética individual também representam possibilidades reflexivas que unem a leitura e a escrita. Os jovens manifestam a necessidade de espaços de reflexão sobre a própria palavra. Para que essa reflexão aconteça é preciso deixar o cotidiano um pouco de lado de forma que seja possível situar de uma maneira diferente o próprio corpo, as ideias, as emoções em um tempo e um espaço que pode acontecer no contexto escolar sob certas condições. Escrita poética é muito mais do que pequenos momentos de aplicação de recursos poéticos aprendidos. Significa empreender um caminho de estranhamento desde a palavra de todos os dias até o mistério. Luis — a quem chamam de El Bichy — está concorrendo a uma escola pública de adultos, tem dezoito anos e comenta:¹⁰

Muitas vezes eu não quero dizer o que escrevo. Eu penso uma coisa e depois na folha aparece outra e isso me irrita muito. Muito! Não sei como isso acontece. Como isso pode acontecer! Então, eu agora sou dois autores: O Bichy e o outro, aquele que escreve o que eu não penso, mas que aparece do mesmo jeito na folha.

PARA CONTINUAR PENSANDO...

Laura Devetach nos recomenda “estar em poesia” como uma maneira de situar o próprio olhar sobre o mundo interno e externo, sobre a existência. A partir do contexto escolar, seria interessante começar por desnaturalizar as práticas escolares sobre a poesia. Criar novos espaços poéticos começando a ler de outra maneira, de acordo com as sugestões de Ray Bradbury:

Leia poesia todos os dias. A poesia é boa porque exercita músculos que são pouco usados. Expande os sentidos e os mantém em ótimas condições. Conserva a consciência do nariz, do olho, da orelha, da língua e da mão. E, sobretudo, a poesia é metáfora ou comparação condensada. Como as flores de papel japonesas, às vezes as metáforas se abrem para formas gigantescas. Nos livros de poesia existem ideias por todos os lados [...]. Qual poesia? Qualquer uma que arpie o pelo dos braços. Não se esforce muito. Tenha calma. Com os anos você pode

10. Esse testemunho faz parte do livro (no prelo) *Puentes en el viento. Jóvenes, artes, escuela y comunidad* de Ana Siro, Martín Broide, Priscila Migale, Javier Maidana, Alejandro Gómez Ferrero e María Fernanda Castro Rojas.

alcançar T. S. Eliot, caminhar ao seu lado e, inclusive, ir à frente dele em seu caminho na direção de outros alimentos espirituais. Você diz que não entende Dylan Thomas? Bom, mas seu gânglio, sim, o entende e todos os seus filhos não nascidos. Leia-o com os olhos, como poderia ler a um cavalo livre que galopa por um prado verde e interminável em um dia de vento. (Bradbury, 1995, p. 38)

Cada uma das situações mencionadas no item anterior supõe o cuidado com as condições específicas de ensino, cujo detalhe excede os limites deste trabalho. O propósito destas linhas é ressaltar duas questões vinculadas: a possibilidade poética não é privilégio de poucos, é uma possibilidade humana ao alcance de todos. O que necessitamos são condições pensadas, preservadas e mantidas no tempo para que todos os alunos de todas as escolas tenham um genuíno e reflexivo acesso à palavra dos poetas, da herança da cultura escrita e à própria palavra. Algumas dessas condições estão refletidas neste escrito entre as linhas das situações comentadas. Outras ficam pendentes para novos desenvolvimentos. Como acontecia a essa anciã sobre a qual comenta um poeta:

Conheci uma velhinha que tecia colchas e colchas com pilhas de flores coloridas. Quando chegava quase no final, deixava um longo fio e as guardava. “Por quê?”, perguntávamos. Ela ria. “Porque quero deixar coisas por fazer”, ela dizia. E continuava rindo. (Devetach, 2008, p. 59)

Deixar fios soltos, lacunas, fendas, inevitáveis falhas no escrito faz entrecerrar os olhos, aguça o olhar e o ouvido para continuar pensando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRADBURY, Ray. *Zen en el arte de escribir*. Barcelona: Minotauro, 1995.
- COLÁNGELO, Mirta. En el cielo te leen poesía en el infierno te la explican. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LECTURA, VI, Buenos Aires: 29ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, 2003.
- DEVETACH, Laura. *Oficio de palabrera*. Literatura para chicos y vida cotidiana. Buenos Aires: Colihue, 1991.
- _____. *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte, 2008.
- _____; LIMA, Juan. *La hormiga que canta*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse, 2004.
- GELMAN, Juan. La poética vital. Entrevista realizada por Julio Algañaraz. *Revista de Cultura Ñ*, Buenos Aires, Enero 2004.
- _____. *Escándalos. Página 12*, Buenos Aires.
- KOCH, Kenneth. El ABC de la poesía. In: *Diario de Poesía*. Buenos Aires.
- RIVERA, Íris. *El resaltador*. Buenos Aires, 1999. Inédito.

Repensar lo poético en el contexto escolar

ANA SIRO

Mucho tiempo y muchos escritores extendiendo los horizontes de lo poético con sus ideas y sus textos. ¿Qué de este extenso recorrido puede ser considerado desde el contexto escolar? Intentaré reunir algunas de las ideas que van extendiendo los horizontes de lo poético y de delinear algunos intentos por mantener vívido –para los alumnos– el espíritu que este discurso social parece tener para muchas personas.

LA NATURALEZA DE LO POÉTICO

Autores de diversas épocas y latitudes coinciden en resaltar que la poesía es una mirada diferente sobre el mundo. Una anécdota de Laura Devetach sintetiza mejor que una explicación esta idea:

Cuando era chica, la nena me dijo mientras se rascaba: “Tengo pajaritos en el cuello” y nunca nadie logró elaborar tan apretada síntesis de una sensación. Yo la entendí, porque “tener pajaritos en el cuello”, no es lo mismo que “me pica”. Y si el que escucha toma en cuenta este ancho camino abierto por un niño, ¡vaya a saber a dónde puede llegar! Otra vez me dijo: “Tenés caramelos en los ojos”. ¡Glup! hice yo, porque ningún espejo, ningún juez, me devolvió de esa manera una mirada. Sólo los poetas (...) ¿Qué pasaría en un mundo donde se practicara esta manera de mirar como forma de vida cotidiana? (Devetach, Laura; 1991: 74).

Juan Gelman (2004) sostiene que la poesía está llena de mundo porque el poeta es alguien atento a la realidad, a la sociedad, a la literatura. Un mundo cargado de cosas que entran en la subjetividad del poeta como de cualquier persona, con la diferencia que en el poeta crea un estado especial, una obsesión por buscar respuesta a las preguntas que esas realidades crean en él.

En un taller compartido hace varios años, Iris Rivera comenta:

Me di cuenta que tengo una mirada (como todo el mundo, solo que me di cuenta). ¿Vieron que uno pasa la mirada como pasando un resaltador? Una cosa así como si el mundo fuera chato y el resaltador levantara a primer plano aquello por donde pasa. El resto queda como fondo. Un juego de figura-fondo. Según de quien sea la mirada resaltan cosas diferentes. Lo que para Juan es figura, para Pedro es fondo y viceversa. En realidad todo es potencialmente figura y potencialmente fondo. Por eso una mirada no excluye la otra y todas las miradas son complementarias. Cuando un poeta ve lo que no viste, te deslumbra. Y te deslumbra cuando te das cuenta de que estaba ahí, cuando logras ver lo que él vio. Cuando la mirada pasa el resaltador aparece un cuadro con sentido. No es una figura cualquiera. Tiene sentido: uno mismo se lo da. Cuando algunas cosas se levantan a la vez, la mirada siente que encontró un sentido. Si el sentido es tan fuerte que desborda la mirada, sucede que se plasma en una pintura o en una melodía o en una pintura con melodía que viene a ser algo así como un poema.

Además de ser una mirada diferente, la poesía es una mirada indispensable sobre el mundo y volvemos a otra idea de Gelman publicada en una contratapa del Diario Página 12:

(...) la poesía se defiende sola. Transcurre como un río que nada puede interrumpir desde el fondo de los siglos. Uno de los primeros poemas de la tradición oral de China que pasó a la escritura hace treinta y cinco siglos habla de un pastor que bajo la fría madrugada cuida su rebaño, y a largos kilómetros de la mujer amada, piensa en ella y la imagina junto al fuego cosiendo: “Él escucha el sonido de sus tijeras bajo la noche profunda”, dice el último verso, que todavía me estremece. Como este poema de un griego anónimo de hace más de dos mil años:

*“Te envió un perfume suavísimo
y le hago un regalo al perfume
no a ti,
que lo puedes perfumar”.*

Pareciera que lo único que une a la humanidad a través de la historia es la belleza. El nacionalismo, las guerras, la riqueza y la pobreza, las religiones, el racismo, la opresión, separan a los seres humanos. Pero todos pueden comulgar en la belleza de un poema de cualquier autor, cualquiera fuere su nacionalidad, su lengua o religión. En este mundo cada vez más dividido, atomizado y gris, mercantil y consumista, la belleza es un escándalo. La poesía es un escándalo.

Pero la poesía es también un llamado de atención del lenguaje sobre sí mismo. Con la poesía el lector hace algo más que mirar a través del lenguaje. Comienza a “mirar” el lenguaje mismo, el lenguaje ya no es tan transparente como una lente a través de la cual acceder al significado de cosas diversas. El lenguaje se vuelve opaco y se hace notar. Y se hace notar –por ejemplo– a través del ritmo:

En la poesía no hay trompetas, ni piano, ni cuerdas, ni percusión. Sin embargo las palabras pueden combinarse y enfatizar el sonido que producen. Podríamos llamar a ésta la cualidad física de las palabras. “Dormir” significa descansar y no tener conciencia, y usualmente ése es su significado, pero también tiene una naturaleza física –los sonidos DOR y MIR, por ejemplo– que podemos hacer evidente para el lector, como los sonidos ocultos dentro de un tambor, que emergen cuando uno lo golpea con un palillo.

Cuando uno escucha tanto el sonido como el significado –cosa que no ocurre cuando se lee, digamos, “Vamos a dormir”, pero que casi seguramente ocurrirá al leer “Dormir, tal vez soñar” (Shakespeare)–, entonces está escuchando otro lenguaje, en el que el sonido produce una música que a su vez forma parte del significado de lo que se dice (Kenneth Koch).

Un maestro del ritmo en poesía ha sido el poeta cubano Nicolás Guillén de cuya poesía Rafael Alberti decía que tenía “ritmo de cintura”.

La poesía es también juego de inversión sobre el sentido de las palabras, juego con la sonoridad de las palabras mismas, es juego con lo absurdo y con el humor (tanto las Greguerías de Ramón Gómez de la Serna como los limericks de María Elena Walsh, lo atestiguan). Se puede contar una historia de manera poética y los romances españoles constituyen una buena herencia. Se pueden formular interrogantes de manera poética y Neruda, José Sebastián Tallón y Jairo Aníbal Niño son ineludibles exponentes latinoamericanos. Un objeto se puede describir de manera poética (desde León Felipe hasta Atahualpa Yupanqui y Laura Devetach). La poesía puede expresar sentimientos, puede destacar movimientos, sensaciones, imágenes, haciendo vibrar nuestros sentidos. La poesía es la tradición oral contenida en canciones de cuna, trabalenguas, retahílas, piropos, colmos, coplas y adivinanzas. La poesía es juego contemporáneo cada vez más audaz entre palabras e imágenes plásticas.

Múltiples dimensiones para expresar el mundo de maneras diferentes, de modos indispensables. ¿Cuántas de estas dimensiones tienen lugar en nuestras vidas? ¿Cuáles de estas dimensiones han tenido lugar en la escuela? Quizás pocas, demasiado pocas. Quizás las más susceptibles de control. La poesía en la escuela es un horizonte que necesita expandirse o quedará reducida a la rima, o a una forma diferente de distribuirse en el espacio de la hoja en blanco –por contraste con la prosa o el teatro–, o a su faceta más sentimental y menos existencial.

LA DIFERENCIA ENTRE REFLEXIONAR Y EXPLICAR

Un joven del Patronato de la Infancia de Bahía Blanca que trabajaba en talleres con Mirta Colángelo escribió en un grafiti: “En el cielo te leen poesía, en el infierno te la explican”. Esta síntesis poética nos hace pensar sobre los resguardos para la expansión de horizontes de la poesía en el contexto escolar. Exploraremos posibles maneras de garantizar la reflexión “acerca de” y “con” los lectores que suponen ir más allá de la declaración de explicaciones únicas, que cierran el sentido más que abrirlo. Se trata de inaugurar espacios para que cada quien redescubra que tiene “resaltadores” internos para poner de relieve el mundo, como nos enseña Iris Rivera. Dar y recuperar sentido poético de la existencia también desde la vida escolar.

Un espacio ineludible –por su fecundidad– es la mesa de libros de poesía, o mesas de poesía de autor, o de

poesías que abordan una temática particular. Instancias que suponen muchos lectores alrededor de una mesa, cierto tiempo compartido de intimidad con un libro y un mediador generoso que ayuda en la búsqueda o llama la atención sobre un verso o una preferencia personal. En ocasiones, esos intercambios entre lectores y poemas derivan en una reflexión colectiva que crea condiciones para que cada uno pueda volver una y otra vez sobre el valor metafórico del lenguaje poético. Un grupo de alumnos de seis años que cursaba primer grado de Primaria¹ intercambia con su docente en torno a un fragmento de un poema de Laura Devetach², sobre las hormigas:

*“Con el lápiz de las patas
con su pétalo
su mástil
las hormigas hacen mapas.
Viene el viento
se los barre.
Viene el agua
se los borra (...)”.*

(...) Daiana: Con las patas, porque si hay dos hormigas les ponen las dos patas y hacen algo así como un mapa.

Varios: Sí, los van dibujando, los van haciendo en la tierra.

Docente: Mientras caminan, dicen ustedes...

Varios: Sí, los van formando cuando van a trabajar...

Otro alumno: Las hormigas por ahí caminan en tierra mojada y después pasan por una hojita, ellas no se dan cuenta y se forma el mapa (...)

Estas reflexiones incipientes ponen en evidencia que cuando se habla de mapas en el poema, se señala una manera diferente de usar el lenguaje. Para los niños que participan del intercambio, está claro que se trata de una imaginación y que el verso no se refiere a un mapa real.

La escritura también puede ser una fuente de reflexión sobre las cualidades poéticas del lenguaje, desde temprana edad. Otro grupo de niños de seis años –que cursaban primer grado de Primaria³– intercambia con su docente acerca de la elaboración de adivinanzas. Se trata de un tipo de poesía que supone dar pistas que orienten lo suficiente, pero no tanto como para desvelar el misterio que –al mismo tiempo– ocultan. Los chicos piensan sobre dos posibles respuestas para una adivinanza creada por ellos:

(...) Docente: Se acuerdan que pensamos esta adivinanza de dos maneras: la primera, “Chiquito como un ratón, cuida la casa como un león” y la segunda, “Chiquita como un ratón, cuida la casa como un león”. Según fue una u otra adivinanza, la respuesta era “el candado” o “la llave”. ¿Cuál de las dos les parece más adecuada para compartir con las familias de ustedes?

Matías: Mejor “el candado” porque “la llave” se puede caer y el candado –además– la cuida (refiriéndose a la casa) porque tiene más fuerza.

Néstor: Es mejor “el candado” porque abre el gancho así (refiriéndose a la apertura del candado por uno de sus extremos) como si fuera la boca del león.

Otro alumno: Y lo abris con la llave, además (...)

Durante el ajuste de las respuestas de las adivinanzas –en función de las pistas elaboradas– los alumnos pueden “hacer pié” sobre las cualidades físicas de los objetos de la vida cotidiana. Ese “hacer pié” crea las condiciones para inaugurar miradas alternativas sobre esos mismos objetos, vistos desde un punto de vista poético.

Con alumnos de nueve a once años, la desgravación de canciones puede ser otra fuente de reflexión sobre la poética del lenguaje. En ocasiones, no se cuenta con la letra de una canción que se escucha interpretar. Al escuchar, no siempre es posible recuperar con precisión todas las palabras. Es interesante –entonces–

ces– enfrentar a los alumnos con el desafío de reconstruir el sentido de una palabra o expresión confusa en función del significado general de la canción o de la estrofa que contiene el fragmento en cuestión. Un momento –durante una clase– ilustra esta situación en un segundo ciclo de una escuela rural⁴:

(...) *Docente: No entiendo bien cómo quedó una de las estrofas de Un bichito con linterna*⁵.

*Como el faro intermitente
/que anda un/ barco entre las aguas
vos titilás en las noches
/y ando/ el sueño de las guaguas.*

Niño 3: *Mi mamá dice que guaguas se les dice a los bebés.*

Docente: Muy bien ¿pero cómo es /y ando el sueño de las guaguas/?

Niño 4: *Para mí es que la luciérnaga los alumbra.*

Niño 5: *Lo del faro intermitente es como lo de las metáforas.*

Docente: No exactamente. Cuando los poetas usan una expresión hermosa para referirse a algo pero dicen “como...tal cosa” es una comparación. Acá el autor compara a la luciérnaga con un faro intermitente. ¿Entonces cómo era el tema de /y ando el sueño de las guaguas/?

Niño 4: *Claro, el bichito de luz /va guiando el sueño de las guaguas/.*

Niño 5: *Entonces también /va guiando el barco entre las aguas/. Ahora sí se entiende (...)*

La información aportada por la docente acerca de las relaciones entre metáfora y comparación contribuye para que los alumnos reconstruyan aspectos confusos de sus propias desgravaciones.

La lectura en voz alta o el susurro de poemas ante una audiencia promueve también situaciones de reflexión. Ensayar un poema en voz alta porque forma parte de un espectáculo –destinado a compañeros de otros años o secciones de la escuela– promueve volver una y otra vez sobre los textos. Se trata de proponer a los alumnos la anticipación de matices posibles, efectos que podrían producir palabras precisas en un tono particular para emocionar, sorprender, generar intriga, hacer reír. Se genera para los lectores en voz alta una ocasión especial para ajustar y dejarse sorprender por la distancia –a veces insondable– entre las previsiones y las reacciones de la audiencia.

Las situaciones de escritura poética individual también representan posibilidades reflexivas que enlazan la lectura y la escritura. Los jóvenes manifiestan la necesidad de espacios de reflexión sobre la propia palabra. Para que esta reflexión se realice es necesario suspender lo cotidiano para que sea posible situar de una manera distinta el propio cuerpo, las ideas, las emociones en un tiempo y un espacio que puede suceder en el contexto escolar bajo ciertas condiciones. Escritura poética es mucho más que breves ocasiones de aplicación de recursos poéticos aprendidos. Significa emprender un camino de extrañamiento desde la palabra de todos los días hacia el misterio. Luis –a quien llaman El Bichi– concurre a una escuela pública de adultos, tiene 18 años y comenta⁶:

Muchas veces yo no quiero decir lo que escribo. Yo pienso una cosa y después en la hoja aparece otra y eso me hace enojar mucho, ¡mucho! No sé cómo pasa esto, ¡cómo puede pasar! Entonces yo ahora soy dos autores: El Bichy y el otro, el que escribe lo que yo no pienso pero que aparece igual en la hoja.

PARA SEGUIR PENSANDO...

Laura Devetach nos recomienda “estar en poesía” como una manera de situar la propia mirada sobre el mundo interno y externo, sobre la existencia. Desde el contexto escolar sería interesante comenzar por desnaturalizar las prácticas escolares en torno a la poesía. Crear nuevos espacios poéticos comenzando por leer de otra manera, siguiendo las sugerencias de Ray Bradbury:

(...) *Lea usted poesía todos los días. La poesía es buena porque ejercita músculos que se usan poco. Expande los sentidos y los mantiene en condiciones óptimas. Conserva la conciencia de la nariz, el ojo, la oreja, la lengua y*

la mano. Y, sobre todo, la poesía es metáfora o símil condensado. Como las flores de papel japonesas, a veces las metáforas se abren a formas gigantescas. En los libros de poesías hay ideas por todas partes (...) ¿Qué poesía? Cualquiera que ponga de punta el pelo de los brazos. No se esfuerce usted demasiado. Tómesele con calma. Con los años puede alcanzar a T.S.Eliot, caminar junto a él e incluso adelantársele en su camino a otros pastos. ¿Dice que no entiende a Dylan Thomas? Bueno, pero su ganglio sí lo entiende y todos sus hijos no nacidos. Léalo con los ojos, como podría leer a un caballo libre que galopa por un prado verde e interminable en un día de viento (Ray Bradbury; 1995: 38).

Cada una de las situaciones mencionadas en el apartado anterior supone el resguardo de condiciones de enseñanza específicas cuyo detalle excede los límites de este trabajo. El propósito de estas líneas es resaltar dos cuestiones vinculadas: la posibilidad poética no es un privilegio de unos pocos, es una posibilidad humana al alcance de todos. Lo que se necesitan son condiciones pensadas, preservadas y sostenidas en el tiempo para que todos los alumnos de todas las escuelas tengan genuino y reflexivo acceso a la palabra de los poetas de la herencia de la cultura escrita y a la propia palabra. Algunas de estas condiciones reverberan en este escrito entre las líneas de las situaciones comentadas. Otras, quedan en suspenso para nuevos desarrollos. Como sucedía a esa anciana sobre la que comenta una poeta:

Conocí a una viejita que tejía colchas y colchas con montones de flores de colores. Cuando llegaba casi al final, dejaba un largo hilo y las guardaba. “¿Por qué?” preguntábamos. Ella reía. “Porque quiero dejar cabos sueltos”, decía. Y seguía riendo” (Laura Devetach; 2008: 59).

Dejar hilos sueltos, fisuras, grietas, inevitables fallos en lo escrito hace entrecerrar los ojos, agudiza la mirada y el oído para seguir pensando.

1. Los alumnos pertenecen a la Escuela Modelo Albert Einstein. Laferrère. Partido de La Matanza. Pcia. de Buenos Aires.

2. Devetach, Laura; Lima, Juan (2004) *La hormiga que canta*. Ediciones del Eclipse. Buenos Aires.

3. Los alumnos pertenecen a la Escuela N° 9 – DE 18ª de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

4. Los alumnos pertenecen a la Escuela Rural N° 108 “Juan Martín de Pueyrredón” de la localidad de Ignacio Correas. Gran La Plata. Pcia. de Buenos Aires.

5. La estrofa original dice: “Como el faro intermitente/ guiando el barco entre las aguas,/ vos titilás en las noches/ guiando el sueño de las guaguas”.

Esta estrofa corresponde a la canción *Un bichito con linterna* compuesta por E. Inchausti del grupo folklórico argentino “Los Arroyeños”.

6. El testimonio que sigue forma parte del libro en prensa “Puentes en el viento. Jóvenes, artes, escuela y comunidad” de Ana Siro, Martín Broide, Priscila Migale, Javier Maidana, Alejandro Gómez Ferrero y María Fernanda Castro Rojas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRADBURY, Ray (1995) *Zen en el arte de escribir*. Minotauro. Barcelona.

COLÁNGELO, Mirta (2003) *En el cielo te leen poesía en el infierno te la explican*. Ponencia: VI Congreso Internacional de Lectura. 29º Feria Internacional del Libro de Buenos Aires.

DEVETACH, Laura (1991) *Oficio de palabrera*. Literatura para chicos y vida cotidiana. Colihue. Buenos Aires.

DEVETACH, Laura (2008) *La construcción del camino lector*. Comunicarte. Córdoba.

GELMAN, Juan. “La poética vital”. Entrevista realizada por Julio Algañaraz . Revista de Cultura Ñ. Enero 2004. Buenos Aires.

GELMAN, Juan. “Escándalos”. En: Contratapa Diario *Página 12*. Buenos Aires.

KOCH, Kenneth. “El ABC de la poesía”. En: *Diario de Poesía*. Buenos Aires.

RIVERA, Iris (1999) *El resaltador*. Inédito. Buenos Aires.

Uma experiência em ensinar e aprender linguagem escrita

ANA TEBEROSKY

n

este capítulo propomos uma experiência sobre linguagem escrita cujo enfoque é a interação entre os materiais, a atuação dos professores e os processos de aprendizagem. Apresentamos exemplos dessa experiência de intervenção e formação de professores para mostrar como é possível, a partir de uma visão construtivista, abordar o ensino e a aprendizagem do escrito em Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

A EXPERIÊNCIA QUE ORGANIZA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Nossa proposta de experiência para o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita se caracteriza pelo desenvolvimento em: a) sequências repetidas de atividades nas quais se alterna leitura, oralidade e escrita; b) com diferentes níveis de profundidade; e c) com responsabilidade distribuída entre o professor e os alunos. As sequências repetidas de atividades giram em torno de três eixos: leitura em voz alta, falar sobre o texto e analisá-lo, com posterior reformulação oral e releitura parcial, e trabalho de reescrita dos alunos.

Durante toda essa experiência permanece a alternância entre ler, falar e escrever e a distribuição de atividades, enquanto os materiais e as responsabilidades são modificados ao longo da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse jogo entre conservação e mudança se deve às necessidades do ensino e ao processo de aprendizagem dos alunos à medida que vão adquirindo maiores competências. Assim, os diferentes níveis vão desde a leitura e o falar sobre o que foi lido, inicialmente com uma responsabilidade maior do professor para conseguir que os alunos desenvolvam competências para escutar e acompanhar o que foi lido e adquiram conhecimentos sobre a linguagem escrita e os livros. Depois,

falar sobre o texto e reformular o escutado serão responsabilidades das crianças, para que, finalmente, cheguem a uma reescrita do texto-fonte como método de apropriação das formas e conteúdo da linguagem escrita.

Para programar essas atividades é preciso tomar decisões sobre os objetivos da aprendizagem, o conteúdo e os procedimentos de atuação; e aprender a observar e compreender os alunos para ir determinando seu ritmo ao longo do curso. Por exemplo, uma primeira decisão se refere ao material inicial de leitura: quais textos propor aos alunos para colocá-los em contato com o escrito. Nossa resposta é “livros de literatura infantil”. Não consideramos a literatura como “parte do programa de alfabetização”, mas como “o programa”. A diferença entre ambas as posturas está em usar os livros como um elemento motivador e atrativo, enquanto se continua controlando a aprendizagem com manuais ou fichas, ou fazer da literatura o material de aprendizagem. De acordo com Martinez e McGee (2000), a maioria das propostas de incorporação da literatura faz com que os livros convivam com um material de ensino já programado. Para realizar nosso objetivo, no entanto, foi necessário elaborar, programar e selecionar os livros em função do conteúdo, dos objetivos e dos procedimentos de ensino e aprendizagem.

As sequências repetidas de atividades que tipicamente alternam leitura, oralidade e escrita seguem um esquema como este:

- *Ler livros em voz alta para os alunos* proporcionando o contato regular e o conhecimento da cultura escrita e apresentar modelos de linguagem escrita.
- *Falar sobre o que foi lido* para elaborar uma compreensão analítica do texto e compartilhar com os alunos um discurso letrado.
- *Favorecer que os alunos reformulem o texto escutado* para facilitar a apropriação da linguagem e das formas de expressão do escrito. Eventualmente, proporcionar o *ditado ao adulto* (considerando a idade dos alunos).
- *Fazer com que os alunos participem na releitura* de textos já reformulados (e mais ou menos memorizados) para ajudar na compreensão das relações entre o escrito e o oral, no reconhecimento de palavras e na construção de sentido.
- *Estimular os alunos a escrever*, por exemplo, listas de palavras a partir do texto-fonte para facilitar a compreensão do funcionamento do *sistema de escrita*.
- *Criar situações de reescrita* para aprender o funcionamento da linguagem escrita.
- *Ajudar os alunos na leitura independente*, com o apoio do professor, e *na escrita* de textos novos por parte dos alunos para aumentar as competências autônomas.

Para as decisões sobre os objetivos de aprendizagem podemos aproveitar as pesquisas sobre a construção da escrita e da linguagem escrita. No entanto, no campo educativo não dispomos de muitos resultados sobre experiências de ensino. É por isso que acreditamos que nossa experiência pode ser útil para a programação e a reflexão constante sobre a interação entre os textos utilizados como modelos da linguagem escrita, os objetivos de aprendizagem e as ações dos professores. Nos itens a seguir descreveremos mais detalhadamente essa interação.

A leitura de textos em voz alta é uma das atividades iniciais. Seu objetivo consiste em criar determinadas condições ambientais sobre temas, modos e termos relacionados com a cultura escrita.

→ *Escolha do material de leitura*

Há textos que ensinam a ler, afirma Meek (2004). Com sua ilustração e seu formato introduzem a criança no tema, dão significado ao mesmo; com sua linguagem ajudam na leitura. Entre os textos que ensinam a ler, consideramos os livros tipo álbum, porque o mercado atual oferece uma grande variedade de títulos, temas e formatos para se escolher. O álbum é um suporte com três tipos de linguagem: a oral, a escrita e a visual por meio das ilustrações. Por outro lado, é dirigido a dois tipos de público: a criança e também o adulto.

Entre essa variedade é possível escolher os livros que servem para nomear elementos do mundo e que ensinam vocabulário (no contexto simbólico e letrado dos livros); os livros de poesias com rimas, repetições e jogos de linguagem que apresentam fórmulas que podem ser recitadas, apoiadas no ritmo, nos sons, nas onomatopéias e nos jogos de palavra; os livros com narrações de estrutura repetitiva que ajudam o aprendiz por suas características de sucessão de eventos e de repetição dos mesmos diálogos; finalmente, os livros com informações, organizados em temas específicos. As estruturas repetitivas e que podem ser memorizadas também são muito úteis para realizar o trabalho de antecipação do texto e o de relação entre a oralidade e o escrito.

→ *Procedimentos de leitura e de falar sobre o que foi lido*

Ao ler em voz alta é possível criar um “evento letrado”, isto é, uma situação de interação que gira em torno dos textos. Sem dúvida, durante a leitura em voz alta é possível criar uma interação entre o que se lê e o que se “fala sobre” o que foi lido. Quando a leitura em voz alta é acompanhada de um discurso relacionado com os textos, que implica comentários, interpretação e análise, estamos criando um evento em que também se desenvolve uma maneira de falar a respeito do escrito, uma “linguagem letrada”. Se, além disso, a leitura vem acompanhada de uma visualização do texto (em Power Point, por exemplo), estamos possibilitando novas interações entre escutar o que foi lido e vê-lo, entre a representação do texto e sua apresentação material.

O que os alunos e os professores aprendem durante essas sessões?

As crianças começam a ter contato com textos autênticos que as situam no universo do escrito, apropriam-se progressivamente da linguagem e do patrimônio cultural e aprendem a adaptar suas expectativas aos diferentes tipos de texto. Além disso, escutam uma *língua* rica e variada, que é apresentada com uma diversidade de usos em diálogos, em contextos diversos, relacionada a muitos temas e pers-

pectivas culturais. Como os livros de literatura infantil chamam a atenção devido ao seu formato, eles oferecem um contexto *memorável* para a linguagem: os textos repetitivos, a linguagem previsível e os esquemas estruturados e episódicos facilitam a memorização.

Os professores capacitados conseguem realizar tanto um controle sobre os procedimentos de leitura e sobre o comentário do que foi lido como também sobre as condições de *recebimento* por parte das crianças; eles conseguem falar não só a respeito do que foi lido, mas também do que foi escutado e compreendido. Ou seja, falam sobre o texto e o conhecimento gerado a partir da leitura. Esse controle do professor implica um uso metacognitivo da linguagem: falar sobre a linguagem escrita e também sobre a compreensão dos alunos.

2. ANALISAR OS TEXTOS PARA AJUDAR NA COMPREENSÃO

A literatura compartilha aspectos com a linguagem não literária, mas ela também possui elementos que são exclusivos. Entre esses últimos devemos destacar os recursos gráficos, tipográficos e discursivos que colocam a linguagem em primeiro plano. Esses recursos são procedimentos para capturar a atenção do leitor. O livro do tipo álbum, além disso, não apresenta apenas um conteúdo, mas também é um objeto em si mesmo: o álbum como livro une aspectos linguísticos e estéticos em sua materialidade. Por isso, ler um livro ilustrado desse tipo não é apenas atribuir voz ao texto; implica também perceber como suas características materiais e linguísticas servem para apresentar personagens, situações e ações, ou para expor a linguagem poética, ou para apresentar uma informação. A ideia é não deixar o leitor sozinho em sua atividade de compreensão. Para ajudá-lo é preciso levar em conta que o ato de leitura e compreensão não é único nem solitário: os textos remetem a outros textos e a compreensão remete à memória. Portanto, é preciso criar um contexto de referência daquilo que se escuta. Conforme dissemos em várias oportunidades (Teberosky e Sepúlveda, 2009; Sepúlveda e Teberosky, 2008), relaciona-se a apresentação do texto com outros textos. Essas atividades preparam a reescrita do texto-fonte, que é a última da série em relação a um livro.

→ Sequência de atividades

A sequência de ensino e aprendizagem inclui um número variado de atividades que são realizadas em diferentes sessões durante várias semanas.

1. Lembrar leituras anteriores com as quais o novo texto se relaciona e leitura em voz alta pela professora.
2. Análise dos aspectos gráficos, tipográficos e discursivos do livro.
3. Reconto oral e participação na reconstrução oral do texto pelos alunos.
4. Releitura de algumas cenas para, por exemplo, rever as palavras dos diálogos, discutir as intenções dos personagens etc.

5. Análise das ilustrações, por exemplo, das regularidades e incongruências; dos aspectos tipográficos e discussão sobre o significado desses recursos (norma e desvios).
6. Releitura focando na estrutura (na narração), nas normas de construção (em jogos de linguagem ou poemas) etc.
7. Releitura e busca de vocabulário e elaboração de listas (com sinônimos, com definições etc., em função da idade dos alunos).
8. Discussão e escrita de comentários a respeito das características gráficas e discursivas da história (*como está escrita a história* do texto-fonte, em função da idade dos alunos).

O que os alunos e os professores aprendem durante essas sessões?

Quando as crianças são auxiliadas em sua compreensão dos textos, quando adquirem um repertório oral de textos (com nomes, canções, versos, ditados populares, diálogos etc.) e participaram em atos de leitura em voz alta, elas descobrem que conseguem dizer a si mesmas o que o texto diz, ou seja, conseguem dar-se “aulas particulares” (Meek, 2004).

Os professores que promovem esse tipo de participação estão oferecendo aos alunos instrumentos de aprendizagem por meio da contextualização da leitura, não esquecendo seu aspecto material, ajudando na memorização de partes dos textos e orientando a relação entre o oral e o escrito, na localização no texto e na identificação de palavras.

3. PROMOVER A REFORMULAÇÃO, O DITADO E A REESCRITA DO TEXTO-FONTE

As atividades anteriores levam a uma reformulação do texto-fonte de forma oral, que pode levar a um ditado do texto para o adulto quando as crianças ainda não são capazes de escrever de maneira autônoma. Também podem levar à seleção de um formato gráfico, à organização das ilustrações para reproduzir o texto-fonte e à sua reescrita. As atividades de reformulação garantem a recuperação do conteúdo linguístico do texto-fonte, as de formato e ilustração facilitam a recuperação do conteúdo informativo, e a reescrita facilita a apropriação das formas da linguagem escrita.

A alternância entre escrever autonomamente e ditar, entre escrever e lembrar e entre escrever e ler a própria escrita é uma fonte importante de aprendizagem. Os professores promovem a escrita “em voz alta” (oralizando o que se escreve), a “leitura com o dedo” (indicando de uma forma mais analítica do que uma leitura global), assim como “escrever aos poucos” (deixando o processo mais lento para torná-lo mais analítico). Do ponto de vista tipográfico, promovem a escrita inicial com letras maiúsculas para facilitar o trabalho do aluno, podendo também recorrer às letras móveis ou ao computador. Promove-se a interação entre os próprios alunos, na produção em duplas com distribuição de papéis (um dita, o outro escreve) e com o adulto que faz o papel de escriba ou de leitor.

O que os alunos e os professores aprendem durante essas sessões?

Ao ditar para o adulto os alunos aprendem a produzir textos quando ainda não sabem escrever por si mesmos, aprendem a estabelecer relações entre a oralidade e a escrita e a diferenciar entre o que se diz por escrito e o que se diz simplesmente (aprendem a diferenciar entre o literal, a reformulação, a conversação ou o comentário). A oralização do que se escreve, a “leitura com o dedo” e a “escrita aos poucos” ajudam na compreensão do sistema de escrita, principalmente na correspondência fonográfica, isto é, na consciência da relação entre o componente sonoro e o aspecto gráfico da linguagem.

Os professores aprendem a diversificar suas atuações de maneira que todas as variações de sua criatividade docente são possíveis: diferenciar meios e modalidades; entre ditado para o adulto, escrita manual, escrita em computador; entre escrita sem modelo e o uso de um modelo (separadamente, e não como cópia direta), representação teatral, brincadeira com fantoches, elaboração de cenários e personagens, fotografias, vídeo etc.

As ideias aqui apresentadas são o resultado de nossa experiência em Barcelona (Espanha) e no Brasil. Em Barcelona nós a desenvolvemos em vários centros com o apoio da Direcció General d'Educació de La Generalitat de Catalunya¹ e no Brasil elas foram estruturadas em um material chamado Trilhas, desenvolvido para a formação de professores de Educação Infantil para distribuição gratuita em 210 municípios brasileiros.²

Para resumir, são trabalhados os textos de literatura infantil, a oralidade e a escrita. Esse programa pode parecer contraditório porque, nas dicotomias geralmente aceitas, o escrito se opõe ao oral, os textos se opõem às letras e às palavras, e a escrita é apresentada como uma atividade secundária da leitura. Mas a consideração da interação entre os alunos que aprendem, o material e a atuação docente exige uma compreensão dos processos de ensino e aprendizagem como complementares e distribuídos. Acreditamos que essa compreensão pode ser uma resposta para a preocupação atual devido ao baixo rendimento dos alunos em leitura e escrita.

1. Ver site da Direcció General d'Educació: <<http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/index.php?module=P%20Engines&func=display&pageid=6>>.

2. Este material é o resultado de uma parceria entre o Programa Crer Para Ver, da Natura, e do Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (Cedac).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MARTINEZ, M.; MCGEE, L. Children's literature and reading instruction: Past, present, and future. *Reading Research Quarterly*, v. 35, n.1, p. 154-169, 2000.
- MEEK, M. *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- SEPÚLVEDA, A.; TEBEROSKY, A. Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito. *Lectura y Vida*, v. 29, n.4, p. 6-19, 2008.
- TEBEROSKY, A.; SEPÚLVEDA, A. El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, v. 32, n. 1, p. 199-218, 2009.

Una experiencia en enseñar y aprender lenguaje escrito

ANA TEBEROSKY

RESUMEN

En el presente capítulo proponemos una experiencia sobre el lenguaje escrito enfocada sobre la interacción entre los materiales, la actuación del profesorado y los procesos de aprendizaje. Presentamos ejemplos de dicha experiencia de intervención y formación de profesores para mostrar cómo, desde una perspectiva constructivista, se puede enfocar la enseñanza y el aprendizaje de lo escrito en Educación infantil y Primaria.

LA EXPERIENCIA QUE ORGANIZA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

La experiencia de la enseñanza y la aprendizaje del lenguaje escrito que proponemos, se caracteriza por el desarrollo en: a) secuencias repetidas de actividades en las que se alterna lectura, oralidad y escritura, b) con diferentes niveles de profundidad, y c) con responsabilidad distribuida entre el profesor y los alumnos. Las secuencias repetidas de actividades se conforman alrededor de tres ejes de lectura en voz alta, hablar sobre el texto y analizarlo, con posterior reformulación oral y relectura parcial, y trabajo de reescritura de los alumnos.

Durante toda esta experiencia permanece la alternancia entre leer, hablar y escribir, y la distribución de actividades, mientras se cambian los materiales y las responsabilidades a lo largo de los cursos escolares de Educación Infantil y Primaria. Este juego entre conservación y cambio se debe a las necesidades de la enseñanza y al proceso de aprendizaje de los alumnos a medida que van adquiriendo mayores competencias. Así, los diferentes niveles van desde la lectura y el hablar sobre lo leído inicialmente con mayor responsabilidad del profesor para conseguir que los alumnos desarrollen competencias de escuchar y seguir lo leído y adquieran conocimientos sobre el lenguaje escrito y sobre los libros. Luego, el hablar sobre el texto y reformular lo escuchado serán responsabilidad de los niños y niñas para que, finalmente, lleguen a una reescritura del texto fuente como método de apropiación de las formas y contenido del lenguaje escrito.

Para programar estas actividades se necesita tomar decisiones sobre los objetivos de aprendizaje, el contenido y los procedimientos de actuación; y aprender a observar y comprender a los alumnos para ir determinando su ritmo a lo largo del curso. Por ejemplo, una primera decisión está en relación con el material inicial de lectura: qué textos proponer a los alumnos para ponerlos en contacto con lo escrito. Nuestra respuesta es “libros de literatura infantil”. No consideramos la literatura como “parte del programa” de alfabetización sino como “el programa” mismo. La diferencia entre ambas posturas radica en usar los libros como un elemento motivador y atractivo, mientras se sigue controlando el aprendizaje con manuales o fichas, o bien hacer de la literatura el material de aprendizaje. Como señalan Martínez & McGee (2000) la mayoría de las propuestas de incorporación de la literatura hace convivir los libros con un material de enseñanza ya programado. Para realizar nuestro objetivo, en cambio, fue necesario diseñar, programar y seleccionar los libros en función del contenido, objetivos y los procedimientos de enseñanza y aprendizaje. Las secuencias repetidas de actividades que típicamente alternan lectura, oralidad y escritura, siguen un esquema como el siguiente:

- *Leer libros en voz alta a los alumnos* para facilitar la frecuentación y el conocimiento de la cultura escrita y presentar modelos de lenguaje escrito.
- *Hablar sobre lo leído* para elaborar una comprensión analítica del texto y compartir con los alumnos un discurso letrado.
- *Favorecer que los alumnos reformulen el texto escuchado* para facilitar la apropiación del lenguaje y las

formas de expresión de lo escrito. Eventualmente facilitar *el dictado al adulto* (en función de la edad de los alumnos).

- *Hacer que los alumnos participen en la relectura* de textos ya reformulados (y más o menos memorizados) para ayudar en la comprensión de las relaciones entre lo escrito y lo oral, en el reconocimiento de palabras y en la construcción de sentido.
- *Incitar a los alumnos a escribir*, por ejemplo listas de palabras a partir del texto fuente, para facilitar la comprensión del funcionamiento del *sistema de escritura*.
- *Crear situaciones de reescritura* para aprender el funcionamiento del lenguaje escrito.
- *Ayudar en la lectura independiente* por parte de los alumnos, sostenida por el profesor y en la *escritura* de textos nuevos por parte de los alumnos para aumentar competencias autónomas.

Para las decisiones sobre los objetivos de aprendizaje nos podemos servir de las investigaciones sobre la construcción de la escritura y el lenguaje escrito. En contraste, en el campo educativo no disponemos de muchos resultados sobre experiencias de enseñanza. En ese sentido creemos que nuestra experiencia puede ser útil para la programación y reflexión constante sobre la interacción entre los textos que se usan como modelos del lenguaje escrito, los objetivos de aprendizaje y las actuaciones del profesorado. En lo que sigue describiremos con más detalle esa interacción.

1. LECTURA EN VOZ ALTA Y HABLAR SOBRE LIBROS DE LITERATURA

La lectura en voz alta de textos es una de las actividades iniciales. Su objetivo consiste en crear determinadas condiciones ambientales sobre temas, modos, términos en relación con la cultura escrita.

→ *Elección del material de lectura*

Hay textos que enseñan a leer, sostiene Meek (2004). A través de la ilustración y el formato introducen al niño en el tema, le dan significado; a través del lenguaje ayudan en la lectura. Entre los textos que enseñan a leer consideramos los libros tipo álbum porque en la actualidad el mercado ofrece una amplia variedad de títulos, temas y formatos donde se puede elegir. El álbum constituye un soporte de tres tipos de lenguajes: el lenguaje oral, el lenguaje escrito y el lenguaje visual a través de las ilustraciones. Por otra parte, está dirigido a una audiencia dual: el infante pero también el adulto.

Entre esa variedad se pueden escoger los libros que sirven para nombrar elementos del mundo y que enseñan vocabulario (en el contexto simbólico y letrado de los libros); los libros de poesía con rimas, retahílas y juegos de lenguaje que presentan fórmulas que se recitan, apoyadas sobre el ritmo, los sonidos, las onomatopeyas y los juegos de palabra; los libros con narraciones de estructura repetitiva que ayudan al aprendiz por sus características de sucesión de eventos y de repetición de los mismos diálogos; en fin, los libros con informaciones organizadas alrededor de temas específicos. Las estructuras que se repiten y que se memorizan de igual manera son muy útiles para hacer el trabajo de anticipación sobre el texto y el trabajo de relación entre la oralidad y lo escrito.

→ *Procedimientos de lectura y de hablar sobre lo leído*

Al leer en voz alta se puede crear un “acontecimiento letrado”, es decir, una situación de interacción alrededor de los textos. En efecto, durante la lectura en voz alta se puede crear una interacción entre lo que se lee y lo que se “habla sobre” lo leído. Cuando la lectura en voz alta se acompaña con un discurso asociado a los textos, que implica comentarios, interpretación y análisis de los textos, se está creando un acontecimiento en el que se desarrolla también una manera de hablar sobre lo escrito, un “lenguaje letrado”. Si además, la lectura se acompaña de una visualización del texto (en Power Point, por ejemplo), se está dando lugar a nuevas interacciones entre escuchar lo leído y verlo, entre la representación del texto y su presentación material.

¿Qué aprenden alumnos y profesores durante estas sesiones?

Los niños y niñas comienzan con textos auténticos que los sitúan en el universo de lo escrito, se apropian progresivamente del lenguaje y del patrimonio cultural y aprenden a adaptar sus expectativas a los diferentes tipos de texto. Además, escuchan una lengua rica y variada, que se presenta con diversidad de usos en diálogos, en contextos diversos, en relación a muchos temas y perspectivas culturales. Puesto que los libros de literatura infantil llaman la atención hacia su propia forma, proveen de un contex-

to memorable para el lenguaje: los textos repetitivos, el lenguaje predecible y los esquemas estructurados y episódicos facilitan la memorización.

Los maestros formados pueden llegar no sólo a realizar un control sobre los procedimientos de lectura y sobre el comentario de lo leído, sino también sobre las condiciones de recepción por parte del niño o niña, llegar a hablar no sólo sobre lo leído, sino también de lo escuchado y comprendido. Es decir, hablan sobre el texto y sobre el conocimiento que se genera a partir de la lectura. Ese control del profesor implica un uso metacognitivo del lenguaje: se habla sobre el lenguaje escrito y también sobre la comprensión de los alumnos.

2. ANALIZAR LOS TEXTOS PARA AYUDAR LA COMPRENSIÓN

La literatura comparte aspectos con el lenguaje no literario pero también tiene elementos exclusivos. Entre estos últimos debemos señalar recursos gráficos, tipográficos y discursivos que ponen el lenguaje en primer plano. Esos recursos son procedimientos para capturar la atención del lector. El libro tipo álbum, además, no sólo presenta un contenido sino que también es un objeto en sí mismo: el álbum como libro conjuga aspectos lingüísticos y estéticos en su materialidad. Por ello, leer un libro ilustrado tipo álbum, no es sólo poner voz al texto, implica también dar cuenta de cómo sus características materiales y lingüísticas sirven para presentar personajes, situaciones y acciones, o para exponer el lenguaje poético, o presentar una información. Se trata de no dejar solo al lector en su actividad de comprensión. Para ayudar al lector es necesario tener en cuenta que el acto de lectura y comprensión no es único ni solitario: los textos remiten a otros textos y la comprensión remite a la memoria. Por tanto, es necesario crear un contexto de referencia de lo que se escucha. Como hemos señalado en varias oportunidades (Teberosky & Sepúlveda, 2009; Sepúlveda & Teberosky, 2008) se relaciona la presentación del texto con otros textos. Estas actividades preparan la reescritura del texto fuente, que es la última de la serie en relación a un libro.

→ *Secuencia de actividades*

La secuencia de enseñanza y aprendizaje incluye un número variado de actividades que se realizan en diferentes sesiones durante varias semanas.

1. Recuerdo de lecturas anteriores con las que el texto nuevo se relaciona y lectura en voz alta por parte de la maestra.
2. Análisis de los aspectos gráficos, tipográficos y discursivos del libro.
3. Recuento oral y participación en la reconstrucción oral del texto por parte de los alumnos.
4. Relectura de algunas escenas, por ejemplo para repasar las palabras de los diálogos, discutir las intenciones de los personajes, etc.
5. Análisis de las ilustraciones, por ejemplo de las regularidades e incongruencias; de los aspectos tipográficos y discusión del significado de estos recursos (norma y desviaciones).
6. Relectura focalizando en la estructura (en la narración), en las normas de construcción (en juegos de lenguaje o poemas), etc.
7. Relectura y búsqueda de vocabulario y elaboración de listas (con sinónimos, con definiciones, etc., en función de la edad de los alumnos).
8. Discusión y escritura de comentarios sobre las características gráficas y discursivas de la historia (*cómo está escrita la historia* del texto fuente, en función de la edad de los alumnos).

¿Qué aprenden alumnos y profesores durante estas sesiones?

Cuando los niños son ayudados en su comprensión de los textos, cuando adquieren un repertorio oral de textos (con nombres, canciones, versos, dichos, diálogos, etc.) y han participado en actos de lectura en voz alta descubren que pueden decirse a sí mismos lo que dice el texto, es decir pueden darse “lecciones privadas” (Meek, 2004).

Los maestros que promueven este tipo de participación están dando instrumentos de aprendizaje a los alumnos a través de contextualizar las lecturas, no olvidar su aspecto material, ayudar a la memorización de trozos de textos y orientar la relación entre lo oral y lo escrito, en la localización en el texto y en la identificación de palabras.

3. PROMOVER LA REFORMULACIÓN, EL DICTADO Y LA REESCRITURA DEL TEXTO FUENTE

Las actividades anteriores llevan a una reformulación del texto fuente de forma oral que puede conducir a un dictado del texto al adulto, cuando los niños no son capaces todavía de escritura autónoma: Pueden llevar también a la selección de un formato gráfico, a la organización de las ilustraciones para reproducir el texto fuente y a su reescritura. Las actividades de reformulación garantizan la recuperación del contenido lingüístico del texto fuente, las de formato e ilustración facilitan la recuperación del contenido informativo y la reescritura, la apropiación de las formas del lenguaje escrito.

La alternancia entre escribir autónomamente y dictar, entre escribir y recordar, y entre escribir y leer la propia escritura constituye una fuente importante de aprendizajes. Los maestros promueven la escritura “en voz alta” (oralizando lo que se escribe), la “lectura con el dedo” (señalando de forma más analítica que una lectura global), así como “escribir poco a poco” (identificando el proceso para hacerlo más analítico). Desde el punto de vista tipográfico, promueven la escritura inicial con letras mayúsculas para facilitar el trabajo del alumno, pero también el recurso a letras móviles o en el ordenador. Se promueve la interacción entre los propios alumnos, en la producción por parejas con distribución de roles (uno dicta, el otro escribe), y la distribución con el adulto que hace de escriba o de lector.

¿Qué aprenden alumnos y profesores durante estas sesiones?

En el dictado al adulto, los alumnos aprenden a producir textos cuando todavía no saben escribir por sí mismos, aprenden a establecer relaciones entre la oralidad y la escritura y a diferenciar entre lo que se dice para ser escrito y lo que se dice simplemente (aprenden a diferenciar entre lo literal, la reformulación, la conversación o el comentario). La oralización de lo que se escribe, la “lectura con el dedo” y la “escritura poco a poco” ayudan en la comprensión del sistema de escritura, en especial en la correspondencia fonográfica, es decir la conciencia de la relación entre el componente sonoro y el aspecto gráfico del lenguaje.

Los profesores aprenden a diversificar sus actuaciones de modo que todas las variaciones de creatividad docente son posibles: diferenciar medios y modalidades; entre dictado al adulto, escritura manual, escritura en ordenador; entre escritura sin modelo y el uso de un modelo (en diferido y no como copia directa), representación teatral, juego con marionetas, elaboración de escenarios y personajes, fotografías, video, etc.

Las ideas aquí presentadas son el resultado de nuestra experiencia en Barcelona (España) y en Brasil. En Barcelona las hemos desarrollado en varios centros con el apoyo de la Direcció General d'Educació de la Generalitat de Catalunya¹ y en Brasil fueron estructuradas en un material llamado TRILHAS, desarrollado para la formación de maestros de educación infantil para la distribución gratuita en 210 municipios brasileños².

Para resumir, se trabajan los textos de literatura infantil, la oralidad y la escritura. Este programa puede parecer contradictorio, porque en las dicotomías generalmente aceptadas, lo escrito se opone a lo oral, los textos se oponen a las letras, y las palabras y la escritura se presentan como una actividad secundaria de la lectura. Pero la consideración de la interacción entre los alumnos que aprenden, el material y la actuación docente requiere una comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje como complementarios y distribuidos. Creemos que esta comprensión puede ser una respuesta a la preocupación actual por el pobre rendimiento en lectura y escritura de los alumnos.

1. Ver página web de la Direcció General d'Educació
<http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/index.php?module=P%Egines&func=display&pageid=6>

2. Este material es el resultado de un convenio entre el Programa Crer Para Ver de NATURA y el Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária. (CEDAC).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARTINEZ, M. & MCGEE, L. (2000). Children's literature and reading instruction: Past, present, and future. *Reading Research Quarterly*, 35, 1, 154-169.

MEEK, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.

SEPÚLVEDA, A. & TEBEROSKY, A. (2008). Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito. *Lectura y Vida*, 29 (4), 6-19.

TEBEROSKY, A. & SEPÚLVEDA, A. (2009). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 1, 199-218.

Como nosso olhar sobre as crianças pequenas mudou: as novas psicologias do século XX

ANNE-MARIE CHARTIER

t

rês correntes de estudos científicos, nascidas no começo do século XX, contribuíram para chacoalhar nossas representações da pequena infância, mas em diferentes momentos. A psicologia experimental e a psicanálise apareceram antes de 1914, porém seus efeitos sobre a cultura dos educadores não se fizeram sentir maciçamente antes da Segunda Guerra Mundial. Por outro lado, a psicologia do desenvolvimento, que apareceu entre as duas guerras mundiais, teve repercussões imediatas sobre as pedagogias da pequena infância. Os nomes de Binet (1857-1911) e Freud (1856-1939) representam as duas primeiras correntes, e o de Piaget, a terceira, mas elas são, evidentemente, apenas “rótulos” que permitem agrupar uma constelação de estudos que lidam com questões ideológicas. Assim, o debate entre os dois eminentes representantes francófonos da psicologia do desenvolvimento, Wallon (1879-1962) e Piaget (1896-1980), é determinado por oposições políticas. Wallon é próximo do Partido Comunista, enquanto o suíço Piaget é uma referência “liberal” para a Unesco, assim como o psicólogo americano Gesell (1880-1961), que descreve as etapas do desenvolvimento físico e intelectual da criança entre o nascimento e o fim da escolaridade. Portanto, a influência deles depende, em parte, da orientação ideológica dos acadêmicos, variável de acordo com o país e com as conjunturas históricas: o nome de Wallon aparecerá como uma referência “marxista” (portanto como símbolo de uma resistência à opressão) sob as ditaduras da América Latina. A partir dos anos 1980, Wallon é esquecido e Piaget está em baixa, ao passo que cresce a cotação do psicólogo russo Vygotsky (1896-1934), traduzido em inglês desde 1960, mas cujas teses só foram popularizadas na Europa depois de passar pelos Estados Unidos, particularmente graças ao psicolinguista Bruner.¹ A linha piagetiana se faz presente mediada por Emilia Ferreiro,² que fez sua tese com Piaget, quando foi a Genebra acompanhar seu marido, expulso pelos militares argentinos de seu posto de professor em Buenos Aires.

1. Bruner, Jerome. *The process of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1960; *Child's talk: learning to use language*. New York: Norton, 1983. Schneuwly, B.; Bronckart, J. P. (Dir.). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.

2. Ferreiro, Emilia; Teberosky, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1989.

A PSICOLOGIA DIFERENCIAL, OS TESTES E AS AQUISIÇÕES ESCOLARES

Da abordagem experimental de Binet,³ retiveram-se, sobretudo, as pesquisas sobre o desempenho escolar das crianças (1904), que originaram o método dos testes de inteligência e a invenção de classes especiais para os deficientes intelectuais incapazes de seguir o currículo normal imposto a todos pela escolaridade obrigatória (Binet e Simon, 1907). Onde a psiquiatria tradicional contrapunha normalidade e patologia, Binet introduz um contínuo a partir de provas de tipo escolar. Se a criança profundamente deficiente é aquela que não pode falar, a deficiente média é aquela que nunca aprenderá a ler, e a ligeiramente deficiente, aquela que pode ser instruída por uma pedagogia adaptada à sua lentidão. O domínio da língua escrita torna-se, assim, um critério de normalidade, e a rapidez de aprendizagem um índice para detectar inteligências precoces e, portanto, superiores. A capacidade de aprender a ler torna-se um critério constitutivo da inteligência humana, tanto quanto a capacidade de aprender a falar.⁴

Todas as pedagogias da educação infantil, do jardim de infância ou da escola maternal serão marcadas por essa continuidade, que fez do domínio da língua escrita uma etapa que manifesta a normalidade da inteligência infantil. Se Binet pode estabelecer esta continuidade sem suscitar protestos é porque seu campo de reflexão é a escola tornada obrigatória e porque escreve em um mundo tão acostumado a ligar o pensamento à escrita que não se imagina mais o pensamento sem língua “escrita”. Lembremos de todos os problemas dos etnólogos da época para qualificar o “pensamento selvagem” dos povos sem escrita, assemelhado a um pensamento “pré-lógico”, “primitivo”, quer dizer, “infantil”. Enquanto somente a linguagem oral era concebida como um atributo da natureza humana, a escrita, esta tecnologia cultural que fez a humanidade passar da pré-história à história, foi assim naturalizada à beira do século XX, como se o pertencimento a sociedades de escrita tivesse se tornado um dado universal. A própria ideia de que seria possível ser sábio mesmo sendo iletrado (como deviam ser os aedos gregos que sabiam recitar a *Iliada* e a *Odisseia* de cor) torna-se “impensável”. Quanto aos iletrados modernos, aqueles que fracassaram na escola seriam “anormais”, já que a norma da inteligência inscreve-se, agora, nas formas escolares do pensamento e do raciocínio, isto é, na língua escrita.

3. Binet e Simon. *Les enfants anormaux: guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*. Paris, 1907.

4. Vial, M. *Les anormaux et l'école: aux origines de l'éducation spéciale*. Paris: Colin, 1990. Vial, M. *Enfants handicapés du XIX^e au XX^e siècle*. In: Becchi, E.; Julia, D. *Histoire de l'enfance en Occident*, t. 1 *De l'Antiquité au XVII^e siècle*, t. 2 *Du XVIII^e siècle à nos jours*. Paris: Seuil, p. 331-357, 1998.

A PSICANÁLISE E “O PRINCÍPIO DE PRECAUÇÃO” NA EDUCAÇÃO

A banalização da psicanálise fez com que se esquecesse o escândalo teórico de suas teses, que colocam, elas também, a questão do normal e do patológico. Mas enquanto a psicologia de Binet se interessa pela inteligência da criança, medida por comparação com o desempenho escolar de sua faixa etária, aceitando as exigências sociais do tempo, Freud parte da vida pulsional do bebê e da criança pequena para reconstruir a gênese psíquica do indivíduo. A criança que fomos per-

manece escondida na história individual de cada um de nós, com seus desejos amorais, suas repressões, suas amnésias, suas interdições. Os eventos da primeira infância (nascimento, amamentação, desmame, aprendizado do asseio, relação com a mãe e com o pai) podem ser experimentados como dramas (traumas, complexos, culpabilidade, autopunições) transmitidos inconscientemente de geração para geração.

Os usos da psicanálise no campo da educação (depois de Anna Freud e Winnicott⁵) darão lugar a controvérsias sem fim, mas a relação com os bebês e com as crianças pequenas será permanentemente marcada por um “princípio de precaução”, inédito na história dos cuidados aos pequeninos. Claro que, “todo mundo sabe”, como testemunham os mitos, os contos e os provérbios, o nascimento de um irmãozinho pode ser difícil para o primogênito; reconhece-se que as crianças têm sentimentos ambivalentes a respeito de seus pais e que eles “sentem”, mesmo sem entender bem, diversos eventos que os adultos tentam esconder. Mas o que é novo é que esses conhecimentos informais, ao revelar práticas domésticas mais ou menos explícitas, mudam de estatuto ao se tornarem conhecimentos científicos, que figuram nos manuais de educação, assinados por pesquisadores, psicanalistas, mas também por pediatras, psicólogos, psicoterapeutas. Eles recomendam “prestar atenção”, ter precauções em relação às crianças. As primeiras pesquisas que alertam o corpo médico ocorrem durante a Segunda Guerra Mundial, com a descrição da síndrome do “hospitalismo”: bebês deixados em berçários, onde são perfeitamente alimentados e acalentados, deixam-se definhando por não poder “criar laços” com uma pessoa “maternal” de seu ambiente.

Mas para que esses princípios passem para a prática é preciso, entretanto, esperar que a medicina e a prevenção tenham avançado, como aconteceu nos Estados Unidos e depois na Europa nos anos 1950. Aconselha-se, então, aos pais e aos educadores que se interessem pelas emoções, pelos sentimentos dos pequeninos, que compartilhem seus interesses. Em uma época em que a mortalidade infantil ainda era grande, a prioridade era assegurar às crianças saúde e segurança: uma alimentação saudável, cuidados higiênicos, atividades físicas e um sono reparador. A partir do momento em que, graças às vacinas e à penicilina, as doenças infantis não são mais uma preocupação vital, as coisas mudam. Este princípio de precaução psicológica, difundido por diversos meios de comunicação nos anos 1960 (revistas de grande público, programas de rádio ou de televisão) entra pouco a pouco nas normas comuns, mesmo que as evidências não tenham sido assimiladas na prática pelas famílias.

Evidentemente essas ideias educacionais que se “democratizam” nos países desenvolvidos, ganhando as classes médias e também as populares, ainda repercutem apenas nas classes superiores de outros países. Elas não constituem (ainda?) um dado mundialmente reconhecido. Nos países que não adotaram a cultura educacional advinda dessas correntes psicanalíticas, popularizadas perante as classes médias ocidentais pelo dr. Spock (1946), nem outras que a seguiram, é difícil admitir que para se ocupar de uma criança pequena seja necessário ter um diploma.

5. Winnicott, Donald. *The maturational processes and the facilitating environment*. London: Hogarth, 1965.

A ideia de que essa educação seja uma especialidade que exige qualificações de alto nível parece absurda: o que pedir de uma pessoa que se ocupe de seu bebê ou de suas crianças senão que ela seja uma “pessoa de confiança”? Sua função é espontaneamente como um encargo benevolente de necessidades primárias (comer, dormir, ser lavado, vestido e vigiado). A escola maternal francesa avançou muito neste sentido ao conseguir que a função de “professora de crianças” seja tão reconhecida (em horário e em salário, a partir de 1921) quanto a de professora de Ensino Fundamental, encarregada de instruir as crianças. Mas o resultado foi que a escola maternal francesa definiu-se instantaneamente como uma instituição preparatória para a grande escola, uma escola da instrução, bem mais que do jogo livre e das trocas espontâneas.

A PSICOLOGIA GENÉTICA “CONSTRUTIVISTA”, A TEORIA DOS ESTADOS E DA PEDAGOGIA ATIVA

Finalmente, a psicologia genética, ou psicologia do desenvolvimento, é “uma espécie de terceira via entre a psicanálise e a psicometria” (Becchi, 1998). Piaget pesquisa como são adquiridos certos conhecimentos que não dependem de nenhum aprendizado escolar (a permanência do objeto, a reversibilidade das proposições, a reciprocidade do pensamento), mas que condicionam todas as aprendizagens. Ele vê em uma criança um ser egocêntrico, que se socializa ao se descentrar, no plano verbal (*Le langage et la pensée chez l'enfant*, 1923), no plano moral (*Le jugement moral chez l'enfant*, 1932), e mais ainda no plano cognitivo (*La représentation du monde chez l'enfant*, 1926; *La construction du réel chez l'enfant*, 1937; *La genèse du nombre chez l'enfant*, 1941).

Para Wallon,⁶ preocupado em fazer da psicologia uma ciência, teorizando as interações do biológico e do social, são as emoções que constituem a base da comunicação humana. Essas reações corporais do bebê, manifestando o prazer, a cólera ou o medo, são, para a mãe, um modo de troca interpretado como uma linguagem (“ele quer me dizer que”). Para Vygotsky, a criança é igualmente estudada como construtora de sua própria maturação, interiorizando progressivamente seu diálogo com o mundo exterior, fonte de seus pensamentos interiores. As interações com o mundo humano são, pois, decisivas na sua evolução. Isto explica o interesse dos psicólogos da linguagem, como Bruner, por uma teoria concebida na União Soviética nos anos 1930, mas que dá uma via teórica para pensar os efeitos educativos estruturantes das ações sustentadas pelo adulto, em particular no diálogo precoce com os bebês ou com as crianças pequenas.

Na medida em que todas essas linhas de pesquisa se interessam pelos processos dinâmicos no curso dos quais a criança constrói seus aprendizados (emocionais, sociais, intelectuais), elas são globalmente qualificadas de “construtivistas”, em oposição às teorias da aprendizagem centradas na aquisição por tateamento aleatório, transmissão direta ou exercícios progressivos de treinamento. Elas tiveram,

6. Wallon, Henri. *Les origines du caractère chez l'enfant*. Alcan, 1934; reed. PUF, 1969. *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris: PUF, 1945.

pois, uma forte influência sobre as representações do ensino, sobre a crítica das formas de transmissão magistral (curso frontal a aprender e restituir) ou sobre os exercícios de treinamento (montagem de automatismos por repetição).

Entretanto, os “estados de desenvolvimento” não são realidades “naturais”: eles foram definidos pela psicologia genética ocidental (Wallon e Piaget para a Europa, Gesell para os Estados Unidos) nos países desenvolvidos onde, há quase meio século, a escolaridade obrigatória começa aos seis anos (França, Suíça, Estados Unidos). As teorias psicológicas incluem, então, realidades institucionais como se fossem “dados naturais”. Piaget constata até dois anos de atraso quando ele realiza seus “testes” de desenvolvimento cognitivo em países onde a escolaridade é menos precoce, como o Irã, mas este atraso não põe em xeque a ordem de desenvolvimento cujos estados ele descreveu. As pesquisas conduzidas nos Estados Unidos incluem como um dado o fato de que todas as crianças americanas começam a aprender a ler entre cinco e seis anos em uma classe de *Kindergarten*, e o célebre manual de Gesell⁷ adota uma divisão em três etapas que segue o currículo americano, distinguindo a criança pequena — de zero a cinco anos (1940), a criança — de cinco a dez anos (1946) e o adolescente — de dez a dezesseis anos (1956). Estes marcos cronológicos, historicamente construídos, tornam-se referências cientificamente legitimadas e, portanto, normas institucionais para outros países no mundo. Na França, a entrada na escola maternal sendo possível aos dois anos e a escolaridade obrigatória começando aos seis anos, distinguem-se três etapas (zero-dois anos: bebê; dois-seis anos: pequena infância; seis-onze anos: infância). As fronteiras definidas pelas instituições mostram, entretanto, as superposições das etapas (dois meses-três/quatro anos: creche; dois/três-seis anos: ciclo dos primeiros aprendizados; cinco-oito anos: ciclo dos aprendizados fundamentais). Da mesma forma, pesquisando sobre “a psicogênese da escrita na criança”, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky procuram saber como as crianças apropriam-se dos dados de uma experiência escrita, que é evidentemente uma experiência social e historicamente “situada”. Os resultados espetaculares que elas puseram em evidência produziram efeitos imprevistos. Os conhecimentos sobre as letras e a língua escrita, reconstruídos por crianças antes que elas saibam ler e escrever, mostram bem a que ponto elas são mergulhadas precocemente em um universo escolarizado e “escrito”. Que estes pré-conhecimentos tenham sido transformados (abusivamente) tanto em prova de que a criança aprende por “desenvolvimento espontâneo”, tanto em ferramenta para ensinar/fazer aprender a leitura e a escrita não é o menor dos paradoxos.

CONCLUSÃO

Assim, a psicologia de Binet produziu uma ideologia da precocidade e do atraso ligada a uma “escala métrica da inteligência” e a uma comparabilidade geral das inteligências individuais pelo viés do quociente intelectual, ideologia particular-

7. Gesell, A. et al. *Youth, the years from ten to sixteen*. New York, 1956; *Infant and child in the culture of to-day*. New York, 1940; *The child from 5 to 10*. New York, 1946.

mente em acordo com uma sociedade em que a classificação escolar torna-se uma norma de prognóstico e de orientação dos indivíduos. A cultura psicanalítica fez proliferar os discursos interpretativos de todos os gêneros, dando sentido e valor a condutas julgadas anteriormente “insignificantes”, e produziu uma pedagogia da precaução (tudo se esquece, mas nada se apaga) alimentando de forma difusa um sentimento de responsabilidade/culpabilidade dos adultos educadores, principalmente das mães, em relação aos problemas de suas crianças. Trata-se de evitar os traumas, os choques emocionais, as rupturas brutais, o não dito, mas também as injunções contraditórias ou as situações de “duplo vínculo”. Já as psicologias genéticas sustentaram as pedagogias da livre atividade, do jogo criativo, das interações entre pares, ou entre o adulto e a criança, mostrando aos educadores a eficácia limitada das inculcações diretivas, fundadas no constrangimento e na memorização. Elas forneceram às pedagogias ligadas aos métodos ativos, largamente experimentadas antes delas, uma teoria legitimadora do bom fundamento de procedimentos que rompiam com os modos tradicionais de transmissão.

No entanto, seria evidentemente absurdo imputar às “teorias psicológicas” as mudanças históricas constatadas nos modos de criação das crianças, já que as próprias teorias são um efeito dessas mudanças. Logo após a Primeira Guerra Mundial, enquanto as esperanças de progresso em decorrência da educação de massa afundaram-se nas trincheiras da guerra de 1914-18, os objetos de estudos na mira dos psicólogos deram lugar de destaque aos elementos que dependem da dinâmica específica da infância. Pesquisadores como Wallon e Piaget, apoiando-se na noção de estados de desenvolvimento, contribuíram, então, para validar “cientificamente” perante os educadores o bom fundamento de uma visão “liberal” ou, no mínimo, “flexível” da educação (respeitar o ritmo da criança, confiar no seu apetite de descoberta, se importar com seus interesses presentes). A criança não pode transpor esses estados de desenvolvimento nem por imposição nem à força de treinamentos, já que eles dependem de sua própria maturação. Quaisquer que sejam os questionamentos posteriores que possam ter trazido, as pedagogias atuais da pequena infância estão maciçamente impregnadas destes princípios, por meio do material educativo lúdico, da literatura infantojuvenil, dos rituais familiares e escolares e da concepção “holística” de um desenvolvimento, em que são concebidas como inseparáveis (ao menos no discurso) vida afetiva, socialização e aquisições intelectuais.

Não obstante, são as ligações entre estes três “desenvolvimentos” que estão, atualmente, recolocadas em questão desde 1980. Não se crê mais, hoje, graças a comparações internacionais, que o desenvolvimento cognitivo e social seja espontaneamente melhorado por um desenvolvimento afetivo e emocional satisfatório. Constatou-se que uma “boa” criação para uma criança de dois anos nem sempre tinha efeitos visíveis sobre seu posterior êxito escolar. Inversamente, a precocidade intelectual pode coexistir com problemas afetivos ou relacionais. Nos anos 1930, para os psicólogos, uma criança que está bem é uma criança ativa, alegre, feliz, sinais de um desenvolvimento “harmonioso”. Nos anos 1970, é uma criança

vivaz, inteligente, curiosa, provando espírito crítico e humor. Na virada do século XXI, em um clima de inquietação sobre o futuro, os pais procuram ter crianças com bom desempenho, rápidas, voluntariosas, competitivas, sendo preciso, então, desenvolver ao máximo seu potencial de êxito por meio de estímulos precoces. Em que condições uma criança “de bom desempenho” pode ser também uma criança “feliz”?

Essa conscientização mostra que uma nova etapa da pesquisa se abre, no momento em que a Educação Infantil torna-se uma questão importante para as políticas públicas e que o trabalho assalariado feminino generaliza-se. Em virtude das grandes mudanças no modo de vida (urbanização, instabilidade dos casais, famílias reduzidas, precariedade econômica, pressão da mídia para o consumo efêmero), o olhar sobre as crianças pequenas, sem dúvida alguma, está em plena revolução. Isto é, estão se abrindo novos campos de pesquisa para os especialistas da pequena infância.

Comment notre regard sur les jeunes enfants a changé:

les nouvelles psychologies du XXe siècle

ANNE-MARIE CHARTIER*

Trois courants d'études scientifiques, nés au début du XXe siècle, ont contribué à bouleverser nos représentations de la petite enfance, mais avec des décalages dans le temps. La psychologie expérimentale et la psychanalyse sont apparues avant 1914, mais leurs effets sur la culture des éducateurs ne se feront massivement sentir qu'après la seconde guerre mondiale. En revanche, la psychologie du développement qui apparaît entre les deux guerres mondiales a eu des retombées immédiates sur les pédagogies de la petite enfance. Les noms de Binet (1857-1911) et Freud (1856-1939) représentent les deux premiers courants, celui de Piaget, le troisième, mais ils ne sont évidemment que des "emblèmes" permettant de regrouper toute une nébuleuse de recherches qui interfèrent avec des enjeux idéologiques. Ainsi, le débat entre les deux éminents représentants francophones de la psychologie de développement, Wallon (1879-1962) et Piaget (1896-1980), est surdéterminé par des oppositions politiques. Wallon est proche du Parti Communiste tandis que le suisse Piaget est une référence "libérale" pour l'UNESCO, tout comme le psychologue américain Gesell (1880-1961) qui décrit les étapes du développement psychique et intellectuel de l'enfant entre la naissance et la fin de la scolarité. Leur influence dépend donc en partie de l'orientation idéologique des universitaires, variable selon les pays et les conjonctures historiques: le nom de Wallon apparaîtra comme une référence "marxiste" (donc comme le signe d'une résistance à l'oppression) sous les dictatures d'Amérique latine. À partir des années 1980, Wallon est oublié et Piaget en recul, tandis que monte la cote du psychologue russe Vygotski (1896-1934), traduit en anglais dès 1960, mais dont les thèses n'ont été popularisées en Europe qu'après un détour par les Etats-Unis, en particulier grâce au psycholinguiste américain Bruner¹. La lignée piagétienne est représentée par l'intermédiaire d'Emilia Ferreiro², qui a fait sa thèse avec Piaget, alors qu'elle a suivi à Genève son mari chassé par les militaires argentins de son poste de professeur à Buenos Aires.

LA PSYCHOLOGIE DIFFÉRENTIELLE, LES TESTS ET LES ACQUISITIONS SCOLAIRES

De l'approche expérimentale de Binet³, on a surtout retenu les enquêtes sur les performances scolaires des enfants (1904), à l'origine de la méthode des tests d'intelligence et de l'invention de classes spéciales pour les déficients intellectuels incapables de suivre le curriculum normal imposé à tous par la scolarité obligatoire (Binet et Simon, 1907). Là où la psychiatrie traditionnelle opposait normalité et pathologie, Binet introduit un continuum, à partir d'épreuves de type scolaire. Si l'enfant débile profond est celui qui ne peut pas parler, le débile moyen est celui qui n'apprendra jamais à lire, le débile léger, celui qui peut être instruit par une pédagogie adaptée à sa lenteur. La maîtrise de la langue écrite devient ainsi un critère de la normalité et la rapidité d'apprentissage un indice pour détecter des intelligences précoces, donc supérieures. La capacité à apprendre à lire devient un critère constitutif de l'intelligence humaine, au même titre que la capacité à apprendre à parler⁴.

Toutes les pédagogies de l'éducation infantine, du jardin d'enfant ou de l'école maternelle, seront marquées par cette continuité, qui fait de la maîtrise de la langue écrite une étape manifestant la normalité de l'intelligence infantine. Si Binet peut établir cette continuité sans susciter de protestation, c'est que son domaine de réflexion est l'école devenue obligatoire et qu'il écrit dans un monde tellement accoutumé à lier la pensée et l'écriture, qu'on n'imagine plus la pensée sans langue "écrite". On se souvient de tous les problèmes des ethnologues de l'époque pour qualifier la "pensée sauvage" des peuples

sans écriture, qui paraît une pensée “pré-logique”, “primitive”, c’est-à-dire “enfantine”. Alors que seul le langage oral était conçu comme un attribut de la nature humaine, l’écriture, cette technologie culturelle qui a fait passer l’humanité de la préhistoire à l’histoire, est ainsi naturalisée à l’orée du XXe siècle, comme si l’appartenance à des sociétés d’écriture était devenue une donnée universelle. L’idée même qu’on pourrait être savant tout en étant illettré (comme devaient l’être les aèdes grecs qui savaient réciter l’Iliade et l’Odyssée de mémoire) devient une chose “impensable”. Quant aux illettrés modernes, ceux qui ont échoué à l’école, ils seraient des “anormaux”, puisque la norme de l’intelligence s’inscrit désormais dans les formes scolaires de la pensée et du raisonnement, c’est-à-dire dans la langue écrite.

LA PSYCHANALYSE ET “LE PRINCIPE DE PRÉCAUTION” DANS L’ÉDUCATION

La banalisation de la psychanalyse a fait oublier le scandale théorique de ses thèses, qui posent, elles aussi, la question du normal et du pathologique. Mais alors que la psychologie de Binet s’intéresse à l’intelligence de l’enfant mesurée par comparaison aux performances scolaires de sa classe d’âge, en acceptant les exigences sociales du temps, Freud part de la vie pulsionnelle du nourrisson et du petit enfant, pour reconstruire la genèse psychique de l’individu. Le petit enfant que nous avons été reste enfoui dans l’histoire individuelle de chacun de nous, avec ses désirs amoraux, ses refoulements, ses amnésies, ses interdits. Les événements de la prime enfance (naissance, alimentation au sein, sevrage, apprentissage de la propreté, relations aux parents de l’un et l’autre sexe) peuvent être subis comme des drames (traumatismes, complexes, culpabilité, autopunitions) transmis inconsciemment de génération en génération.

Les usages de la psychanalyse dans le champ éducatif (à la suite d’Anna Freud et de Winnicott⁵) donneront lieu à des controverses sans fin, mais la relation aux bébés et aux jeunes enfants sera durablement marquée par un “principe de précaution”, inédit dans l’histoire des soins aux tout-petits. Certes, “tout le monde sait”, comme en témoignent les mythes, les contes, les proverbes, que la naissance d’un petit frère peut être mal vécue par son aîné, on reconnaît que les enfants ont des sentiments ambivaux à l’égard de leurs parents, et qu’ils “sentent”, même sans bien les comprendre, nombre des événements que les adultes essaient de leur cacher. Mais ce qui est nouveau, c’est que ces savoirs informels, relevant de pratiques domestiques plus ou moins explicitées, changent de statut en devenant des savoirs scientifiques, qui figurent dans des manuels d’éducation, signés par des chercheurs, des psychanalystes, mais aussi des pédiatres, des psychologues, des psychothérapeutes. Ils recommandent de “faire attention”, prendre des précautions avec les enfants. Les premières enquêtes qui alertent le corps médical ont lieu pendant la seconde guerre mondiale, avec la description du syndrome de “l’hospitalisme”: des bébés confiés à des pouponnières, où ils sont parfaitement nourris et entretenus, se laissent dépérir, faute de pouvoir “nouer des liens” avec une personne “maternante” de leur entourage.

Mais pour que ces principes entrent en pratique, il faut cependant attendre que les progrès de la médecine et de la prévention aient fait un bond en avant, comme c’est le cas aux États-Unis, puis en Europe, dans les années 1950. On conseille alors aux parents, aux éducateurs de s’intéresser aux émotions, aux sentiments des tout-petits, de partager leurs intérêts. A une époque où la mortalité infantile était encore forte, la priorité était d’assurer aux enfants santé et sécurité: une nourriture saine, des soins hygiéniques, des activités physiques et un sommeil réparateur. A partir du moment où, grâce aux vaccins et à la pénicilline, les maladies infantiles ne sont plus un souci vital, les choses changent. Ce principe de précaution psychologique, relayé par de nombreux médias de vulgarisation dans les années 1960 (revues grand public, émissions de radio ou de télévision) entre peu à peu dans les normes communes, sinon sans les évidences assimilées en pratique par les familles.

Évidemment, ces idées éducatives qui se “démocratisent” dans les pays développés, en gagnant les classes moyennes et aussi populaires, ne concernent encore que les classes supérieures dans d’autres pays. Elles ne constituent pas (pas encore?) encore une donnée mondialement reconnue. Dans les pays qui n’ont pas adopté la culture éducative issue de ces courants psychanalytiques popularisés auprès des classes moyennes occidentales par le Dr Spock (1946) et bien d’autres à sa suite⁶, il est difficile d’admettre que pour s’occuper des jeunes enfants, il soit nécessaire d’avoir des diplômes. L’idée que cette

éducation soit une spécialité exigeant des qualifications de haut niveau, semble absurde: que demander à une personne qui s'occupe de votre bébé ou de vos enfants, sinon qu'elle soit une "personne de confiance"? Sa fonction est spontanément comme une prise en charge bienveillante de besoins primaires (manger, dormir, être lavé, vêtu et surveillé). L'école maternelle française a marqué une grande avancée sur ce point, en obtenant que la fonction de "maîtresse des petits" soit reconnue (en horaire et en salaire, à partir de 1921) à égalité avec celle d'institutrice d'enseignement élémentaire, chargée d'instruire les enfants. Mais le résultat a été que l'école maternelle française s'est d'emblée définie comme une école préparatoire à la grande école, une école de l'instruction, bien plus qu'une école du jeu libre et des échanges spontanés.

LA PSYCHOLOGIE GÉNÉTIQUE "CONSTRUCTIVISTE", LA THÉORIE DES STADES ET LA PÉDAGOGIE ACTIVE.

Enfin, la psychologie génétique, ou psychologie du développement, est "*une sorte de troisième voie entre la psychanalyse et la psychologie métrologique*" (Becchi, 1996). Piaget cherche comment sont acquis certains savoirs qui ne relèvent d'aucun apprentissage scolaire (la permanence de l'objet, la réversibilité des propositions, la réciprocité de la pensée) mais qui conditionnent tous les apprentissages. Il voit dans l'enfant un être égocentrique, qui se socialise en se décentrant, sur le plan verbal (*Le langage et la pensée chez l'enfant*, 1923), sur le plan moral (*Le jugement moral chez l'enfant*, 1932), et plus encore sur le plan cognitif (*La représentation du monde chez l'enfant*, 1926, *La construction du réel chez l'enfant*, 1937, *La genèse du nombre chez l'enfant*, 1941).

Pour Wallon⁷, occupé à faire de la psychologie une science, en théorisant les interactions du biologique et du social, ce sont les émotions qui constituent la base de la communication humaine. Ces réactions corporelles du nourrisson, manifestant le plaisir, la colère ou la peur, sont pour la mère un mode d'échange interprété comme un langage ("*il veut me dire que*"). Chez Vygotski, l'enfant est également étudié comme constructeur de sa propre maturation, intériorisant progressivement son dialogue avec le monde extérieur, source de ses pensées intérieures. Les interactions avec le monde humain sont donc décisives dans son évolution. Ceci explique l'intérêt des psychologues du langage, comme Bruner, pour une théorie conçue dans l'URSS des années 1930, mais qui donne une voie théorique pour penser les effets éducatifs structurants des actions étayées par l'adulte en particulier dans le dialogue précoce avec les bébés ou les jeunes enfants.

Dans la mesure où ces orientations de recherche s'intéressent toutes aux processus dynamiques au cours desquels l'enfant construit ses apprentissages (émotionnels, sociaux, intellectuels), elles sont globalement qualifiées de «constructivistes», par opposition aux théories de l'apprentissage centrées sur l'acquisition par tâtonnement aléatoire, transmission directe ou exercices progressifs d'entraînement. Elles ont donc eu une forte influence sur les représentations de l'enseignement, sur la critique des formes de transmission magistrale (cours frontal à apprendre et restituer) ou sur les exercices d'entraînement (montage d'automatismes par répétition).

Cependant, les "stades de développement" ne sont pas des réalités "naturelles": ils ont été définis par la psychologie génétique occidentale (Wallon, Piaget, pour l'Europe, Gesell pour les Etats-Unis) dans des pays développés où, depuis presque un demi-siècle, la scolarisation obligatoire commence à 6 ans (France, Suisse, Etats-Unis). Les théories psychologiques intègrent donc des réalités institutionnelles comme si elles étaient "des données de nature". Piaget constate jusqu'à deux ans de décalage quand il fait passer ses "*tests*" de développement cognitif dans des pays où la scolarisation est moins précoce, comme l'Iran, mais ce retard ne remet pas en cause l'ordre de développement dont il a décrit les stades. Les recherches conduites aux États-Unis intègrent comme une donnée le fait que tous les enfants américains commencent à apprendre à lire entre 5 et 6 ans dans une classe de *Kindergarten*, et le célèbre manuel de Gesell⁸, adopte un découpage en trois étapes qui suit le curriculum américain, distinguant le jeune enfant de 0- à 5 ans (1940), l'enfant de 5 à 10 ans (1946), et l'adolescent de 10 à 16 ans (1956). Ces bornes chronologiques, historiquement construites, deviennent des référents scientifiquement lé-

gitimés et donc des normes institutionnelles pour d'autres pays du monde. En France, la scolarisation maternelle étant possible à deux ans et l'école obligatoire à 6 ans, on distingue trois étapes (0-2 ans: bébé ou nourrisson ; 2-6 ans: petite enfance ; 6-11 ans: enfance). Les frontières définies par les institutions montrent cependant les superpositions des étapes (2 mois-3/4 ans: crèche ; 2/3-6 ans: cycle des premiers apprentissages ; 5-8 ans: cycle des apprentissages fondamentaux). De la même façon, enquêtant sur "la psychogenèse de l'écrit chez l'enfant", Emilia Ferreiro et Ana Teberosky cherchent à savoir comment les enfants s'approprient des données d'une expérience scripturaire, qui est évidemment une expérience socialement et historiquement "située". Les résultats très spectaculaires qu'elles ont mis en évidence ont produit des effets imprévus. Les savoirs sur les lettres et la langue écrite, reconstruits par des enfants avant qu'ils sachent lire et écrire, montrent bien à quel point ils sont plongés précocement dans un univers scolarisé et "scripturé". Que ces pré-savoirs aient été transformés (abusivement) tantôt en preuve que l'enfant apprend par "développement spontané", tantôt en outil pour enseigner/ faire apprendre la lecture et l'écriture n'est pas le moindre des paradoxes.

CONCLUSION

Ainsi, la psychologie de Binet a produit une idéologie de la précocité et du retard lié à une "échelle métrique de l'intelligence" puis à une comparabilité générale des intelligences individuelles par le biais du quotient intellectuel, idéologie particulièrement en phase avec une société où le classement scolaire devient une norme de pronostic et d'orientation des individus. La culture psychanalytique a fait proliférer les discours interprétatifs en tout genre, donnant sens et valeur à des conduites jugées auparavant "insignifiantes" et elle a produit une pédagogie de la précaution (tout s'amnésie, mais rien ne s'efface) entretenant de façon diffuse un sentiment de responsabilité/ culpabilité des adultes éducateurs, principalement des mères, à l'égard des problèmes de leurs enfants. Il s'agit d'éviter les traumatismes, les chocs émotionnels, les ruptures brutales, le non-dit, mais aussi les injonctions contradictoires ou les situations de "double nœud". Quant aux psychologies génétiques, elles ont soutenu les pédagogies de la libre activité, du jeu créatif, des interactions entre pairs, ou entre l'adulte et l'enfant, en montrant aux éducateurs l'efficacité limitée des inculcations directives, fondées sur la contrainte et la mémorisation. Elles ont fourni aux pédagogies référées aux méthodes actives, largement expérimentées avant elles, une théorie légitimant le bien-fondé de démarches en rupture avec les modes traditionnels de transmission.

Cependant, il serait évidemment absurde d'imputer aux "théories psychologiques" les changements historiques constatés dans les modes d'élevage des enfants, dont elles sont elles-mêmes un effet. Au lendemain de la première guerre mondiale, alors que les espoirs de progrès attendus de l'instruction de masse ont sombré dans les tranchées de la guerre de 1914-1918, les objets d'études ciblés par les psychologues ont fait la part belle à ce qui relève du dynamisme propre de l'enfance. Des chercheurs comme Wallon et Piaget, en s'appuyant sur la notion de stades de développement, ont donc contribué à valider "scientifiquement" auprès des enseignants le bien-fondé d'une vision "libérale" ou à tout le moins "flexible" de l'éducation (respecter le rythme de l'enfant, faire confiance à son appétit de découverte, s'intéresser à ses intérêts présents). L'enfant ne peut les franchir ni sur injonction ni à force d'entraînements, puisqu'ils relèvent de sa maturation propre. Quelles que soient les remises en cause ultérieures auxquelles elles ont pu donner lieu, les pédagogies actuelles de la petite enfance sont massivement imprégnées de ces principes, à travers le matériel éducatif ludique, l'édition pour la jeunesse, les rituels familiaux et scolaires, la conception "holistique" d'un développement, où sont conçues comme inséparables (au moins dans les discours) vie affective, socialisation et acquisitions intellectuelles.

Or, ce sont les liaisons entre ces trois "développements" qui sont aujourd'hui remises en question depuis 1980. On ne croit plus, aujourd'hui, grâce à comparaisons internationales, que le développement cognitif et social soit spontanément amélioré par un développement affectif et émotionnel satisfaisant. On a constaté qu'un "bon" mode de garde pour un enfant de deux ans n'avait pas toujours des effets visibles sur la réussite scolaire ultérieure. Inversement, la précocité intellectuelle peut co-exister avec des problèmes affectifs ou relationnels. Dans les années 1930, pour les psychologues, un enfant qui

va bien est un enfant actif, gai, épanoui, signes d'un développement "harmonieux". Dans les années 1970, c'est un enfant vif, intelligent, curieux, faisant preuve d'esprit critique et d'humour. Au tournant du XXI^e siècle, dans un climat d'inquiétude de l'avenir, les parents cherchent à avoir des enfants performants, rapides, volontaires, compétitifs, il leur faut donc développer au maximum leur potentiel de réussite par des stimulations précoces. A quelles conditions un enfant "performant" peut-il être aussi un enfant "épanoui"?

Ces prises de conscience montrent qu'une nouvelle étape de la recherche s'ouvre, au moment où l'éducation enfantine devient un enjeu important des politiques publiques, et que le travail salarié des femmes se généralise. Du fait des bouleversements des modes de vie (urbanisation, instabilité des couples, fratrie réduite, précarité économique, pression des médias pour des consommations éphémères), le regard sur les jeunes enfants, sans aucun doute, est en pleine révolution. C'est dire que sont en train de s'ouvrir de nouveaux chantiers de recherche pour les spécialistes de la petite enfance.

* Service d'histoire de l'éducation, INRP/ENS-Paris

1. Jerome Bruner, *The Process of Education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 1960 ; *Child's Talk: Learning to Use Language*, New York: Norton. 1983. Schneuwly B., Bronckart J. P., dir., *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 1985).

2. Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Siglo XXI*, 1989.

3. Binet et Simon, *Les enfants anormaux. Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*, Paris, 1907.

4. Vial, M., *Les anormaux et l'école: aux origines de l'éducation spéciale*, Paris, Colin, 1990,

5. Donald Winnicott, *The maturational processes and the facilitating environment*, Hogarth, London, 1965.

6. Docteur Spock, *Baby and Child Care*, 1946, *Comment soigner et éduquer son enfant?* 1960 ; Françoise Dolto, *Lorsque l'enfant paraît*, éd. du Seuil, Paris, 1977-1979.

7. Henri Wallon, *Les Origines du caractère chez l'enfant*, Alcan 1934, rééd. PUF, 1969. *Les origines de la pensée chez l'enfant*, PUF, 1945.

8. Gesell, A., et al, *Youth, the years from ten to sixteen*, N.Y. 1956, *Infant and child in the culture of to-day*, N.Y., 1940, *The Child from 5 to 10*, N.Y., 1946.

Refletindo sobre a formação continuada dos profissionais da educação em nosso país

ARTUR GOMES DE MORAIS

Bebida é água./ Comida é pasto./ Você tem sede de quê?/ Você tem fome de quê?/ A gente não quer só comida,/ a gente quer comida, diversão e arte./ A gente não quer só comida,/ a gente quer saída para qualquer parte./ A gente não quer só comida,/ a gente quer bebida, diversão, balé./ A gente não quer só comida,/ a gente quer a vida como a vida quer...

“COMIDA”, ARNALDO ANTUNES, MARCELO FROMER e SÉRGIO BRITTO

antes de começar a discutir alguns princípios, gostaríamos de observar que, em nosso país, o que se costuma chamar de “formação continuada” consiste, em muitos casos, de situações isoladas, episódios pontuais, nos quais os docentes podem fazer algo como assistir a uma palestra, participar de uma oficina sobre como ensinar tal tema, acompanhar um curso que enfoca o ensino de certo conteúdo, conhecer as práticas de alguns de seus colegas da mesma escola ou rede de ensino, com os quais não têm condições de interagir no cotidiano escolar.

Fica evidente a descontinuidade dessas situações, assim como é comum a insatisfação de vários dos professores envolvidos, quanto aos efeitos da formação recebida. Ao voltar para suas salas de aula, muitos vivem a ansiedade e a dificuldade de, solitariamente, tentar colocar em prática “as novidades” a que tiveram acesso.

Embora a LDB (Lei n.º 9.394, de 20/12/1996) estabeleça, em seu Artigo 67, que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” e “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”, sabemos que, na realidade, estamos longe do cumprimento daqueles direitos.

Num contexto em que o professor vive duras condições de trabalho — e é continua-

mente cobrado por uma atuação profissional eficiente —, precisamos discutir com mais atenção as atuais iniciativas de formação continuada dos docentes da educação básica.

FORMAÇÃO CONTINUADA COMO DIREITO E NECESSIDADE

Assumir a formação continuada como direito e necessidade à profissionalização dos docentes implica transformação cultural e política, no sentido de priorizar a educação e a permanente qualificação de seus agentes nos investimentos e planejamentos públicos e privados de oferta de educação escolar. A transformação mencionada exige não só assumirmos a profissionalização do professor como tarefa contínua, nunca concluída, mas concebê-la como projeto coletivo, custeado pelas redes de ensino. Projeto que se realiza no âmbito institucional dos centros escolares e de outros espaços educativos, no encontro periódico dos diferentes profissionais envolvidos com o ensino e a gestão escolar.

Precisamos, então, estar alertas para o “tempo do professor”. Se o debate sobre educação tem privilegiado, nos últimos anos, um respeito ao tempo de aprendizagem do aluno, que exige a modificação do tratamento do tempo pedagógico e do tempo escolar (cf. Perrenoud, 2003), cremos que é chegada a hora de pensarmos nos *tempos e espaços necessários para a profissionalização contínua dos docentes*. Embora os professores demonstrem interesse em se formar continuamente, aceitando inclusive participar de oportunidades de formação sem uma contrapartida financeira (cf. MEC, 2002), acreditamos que a instalação de uma cultura de formação realmente continuada pressupõe a alocação de horários, na jornada semanal regular, em que o educador possa participar de fóruns de estudo e debate, além de planejar, corrigir, preparar suas aulas. Essa é uma questão política — ainda pouco enfrentada por nossas redes públicas e privadas de ensino —, mas que nos parece fundamental: não podemos cobrar eficiência de um profissional que lida com a formação de novas gerações se não garantirmos as condições materiais para que invista em sua qualificação.

A RECUPERAÇÃO DAS TRAJETÓRIAS VIVIDAS: TOMADA DE CONSCIÊNCIA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Apesar de, durante tantos séculos, os professores terem sido silenciados — isto é, de não terem sido reconhecidos como senhores de saberes específicos de sua experiência pessoal e profissional — e de terem sido submetidos a prescrições vindas de fora da escola, observamos, a partir da década de 1990, uma série de estudos e iniciativas sobre a importância de garantirmos, na formação inicial e continuada dos educadores, o espaço para que narrem e compartilhem as experiências que viveram como alunos e que acumularam como profissionais.

Narrar é algo constitutivo do ser humano (Bruner, 2004). A possibilidade de escutar os relatos de outros e de explicitar, retrospectivamente, as nossas vivências, nos ajuda a compreender por que agimos de tal ou qual maneira em nossa vida profissional. Ao compartilhar tais relatos, podemos vislumbrar quais modelos de atuação profissional guiam ou guiaram nosso modo de atuar, ao longo do exercício da docência (Catani, 2002). Avancamos, enfim, em nossa capacidade de tomar consciência dos sentimentos e expectativas que criamos a respeito da tarefa de ensinar e do ser aluno, das concepções de aprendizagem e formação humana que norteiam nossas práticas.

Essa aposta no papel das narrativas na construção da identidade docente também parte do princípio de que o processo que leva o docente a rever/reconstruir sua prática não depende apenas de transformações cognitivas, mas envolveria complexos processos socioafetivos e culturais (Gatti, 2003).

Sintetizando um ponto de vista cada vez mais aceito, Francesc Imbernón (2007, p. 9) afirma que “é necessário ouvir as vozes e os relatos dos professores para desvendar uma parte interior do ofício, para recuperar a esperança de que a paixão de ensinar ainda seja possível”.

EM BUSCA DE BONS MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: COERÊNCIA, ESPECIFICIDADES, REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

A perspectiva que defendemos reconhece a especificidade epistemológica dos saberes ensinados na escola, interpretando que *ensinar* e *aprender* não são verbos intransitivos. Tanto os professores como os alunos, ao trabalharem sobre os “conteúdos” do currículo escolar, reconstroem conhecimentos historicamente criados, que encerram propriedades epistemológicas específicas. Assim, em lugar de entender que a eficácia da ação docente dependeria apenas do domínio de uma “didática geral”, julgamos que a qualificação do ensino envolve muitos fatores e, inevitavelmente, o domínio, pelo professor, das especificidades de cada componente do currículo. Isto é, concebemos que, para criar situações de ensino-aprendizagem significativas, tomando decisões do ponto de vista da organização pedagógica e dos encaminhamentos didáticos, é preciso o(a) mestre(a) compreender, progressivamente, as propriedades dos conteúdos que ensina e o modo como os aprendizes os internalizam.

Nessa mesma perspectiva, as competências específicas para ensinar cada objeto de conhecimento (da língua materna, da matemática etc.) são tomadas como condição para realizar um trabalho que suplante, com qualidade, a tradicional fragmentação e falta de significação das aprendizagens realizadas no interior da escola.

Do ponto de vista do processo vivenciado pelos professores envolvidos na formação, julgamos necessário perseguir a coerência entre o que defendemos sobre a aprendizagem dos alunos e o modo como funcionam os docentes como aprendizes (ver,

a esse respeito, MEC-SEF, 1998). Se, no caso dos estudantes, defendemos uma proposta construtivista, precisamos também reconhecer que os professores reconstróem os saberes e as informações que compartilham nas situações de formação. Cada um deles vive um processo pessoal de apropriação (e não reprodução) do que lhes é apresentado como alternativas didáticas, conceitos teóricos, preceitos éticos, objetivos da educação escolar.

Para assegurar que a formação continuada viabilize essas reconstruções e que elas sejam reconhecidas como legítimas, tem-se defendido que as situações de formação em serviço busquem formar profissionais reflexivos (Alarcão, 2001; Schön, 2000; Perrenoud, 1997), capazes de refletir sobre suas ações e de, autonomamente, tomar decisões na direção de produzir situações educativas mais eficazes.

Como conseguir isto? Lançando mão de diversas possibilidades metodológicas (cf. Brasil-SEF-MEC, 1998), tem-se buscado priorizar que os processos de formação continuada garantam o aprofundamento de questões pedagógicas e didáticas a partir do levantamento das temáticas que, de fato, interessam aos docentes e da discussão das práticas por eles efetivamente realizadas.

O registro das práticas desenvolvidas pelos participantes da formação em suas salas de aula permite a análise de pressupostos subjacentes, a comparação com outras práticas de ensino, propiciando a consciência que conduz a novas tomadas de decisão. Mas tal apropriação requer, obviamente, que os envolvidos tenham acesso aos fundamentos teóricos da ação de ensinar os diferentes componentes do currículo escolar: fundamentos sobre os objetos de conhecimento ensinados, sobre os modos como os aprendizes deles se apropriam, sobre as formas de organização do trabalho pedagógico.

AMPLIAÇÃO DO UNIVERSO CULTURAL DO PROFESSOR COMO CONSTITUINTE DE SUA FORMAÇÃO CONTINUADA

Desde o começo dos anos 1990, alguns estudiosos vêm chamando a atenção para o fato de que a profissionalização dos docentes precisa ir além de uma dimensão técnica, isto é, precisa ir além do domínio de conteúdos e formas de ensinar. Antônio Nóvoa (1992), por exemplo, já reivindicava a necessidade de a formação permanente abarcar, como princípio, a ampliação do universo cultural do professor.

Por que isso? Como formador de pessoas, o professor precisa estar imerso no universo das diferentes manifestações culturais contemporâneas e poder compartilhar com seus alunos o que se vivencia no mundo das artes, da política, da literatura, dos esportes etc. Para tanto, ele precisa ter o direito de construir e ampliar, permanentemente, seu olhar e sua sensibilidade, conhecendo e podendo debater sobre o que se produz e se discute em âmbitos tão variados como o cinema, o teatro, a literatura e que circula nas mais diferentes mídias (jornais, revistas, televisão, internet etc.).

Cobramos dos professores, por exemplo, que sejam modelos de leitores para seus alunos, mas desconsideramos, às vezes, que, em sua trajetória pessoal, nem sempre

eles tiveram as oportunidades de conviver com o mundo da literatura e dos textos impressos e que, em nosso país, muitos dos atuais docentes da educação básica constituem, em suas famílias, os primeiros membros a alcançar uma escolaridade em nível superior (Batista, 1997).

Em função dessas evidências é que a ampliação do universo cultural do professor vem sendo empunhada como uma bandeira de diferentes propostas de formação continuada (e também de formação inicial). O propósito é garantir que nos encontros com os docentes exista, por exemplo, tempo reservado para se fazer leituras literárias para absoluto deleite, que nos momentos de formação (inicial e continuada) se incluam ocasiões em que se assiste a filmes, ou se vai ao teatro e ao cinema, se discutam as notícias que estão na mídia... e que não se referem apenas a temas educacionais. Alguns programas de formação investem, especificamente, no desenvolvimento da sensibilidade do professor para o mundo das artes: o exercício de saberes e conhecimentos numa dimensão estética e poética, que pouco tem a ver com a racionalidade da concepção tradicional de educação escolar, mas que é tão fundamental para sermos humanos e formarmos gente.

A FORMAÇÃO DE FORMADORES DE PROFESSORES: BUSCA DE QUALIDADE E DE AUTONOMIA DAS REDES DE ENSINO

Não só no Brasil, mas na maioria dos países, é recente a preocupação com a qualificação dos profissionais que assumem a formação continuada dos profissionais da educação. Na maioria das redes de ensino brasileiras esta tarefa é atribuída a pessoas que, por uma trajetória pessoal e uma formação autodidata, são designadas (às vezes sem ter tido condições de preparar-se adequadamente), para “dar uma oficina”, “coordenar uma socialização” ou fazer algo parecido. Quando isto não ocorre, é muito frequente a opção por convidar especialistas externos (professores universitários, grupos privados) para dar conta das situações de formação em serviço. Felizmente, em algumas redes públicas e instituições privadas, esse quadro vem mudando. Cremos que, para transformarmos, de fato, a formação continuada em um direito e parte integrante da atuação dos profissionais da educação, é preciso investir na formação dos formadores. Por um lado, isso garante que os responsáveis pela tarefa tenham condições de dialogar de modo mais eficaz com os colegas que estão formando. Porque conhecem a realidade das salas de aula e de outros espaços escolares, porque se aprofundam, continuamente, nas questões (de ensino, aprendizagem e gestão) dos diversos elementos que compõem o currículo e a vida escolar. Por outro lado, esse fortalecimento dos quadros locais de profissionais responsáveis pela formação livra as redes de ensino e as instituições escolares de uma dependência (de especialistas externos) e garante a possibilidade de construção de um crescente trabalho coletivo, permanente, no qual se reflete sobre as realidades vividas, se negociam encaminhamentos ajustados às necessidades e possibilidades locais e... se estuda, planeja e discute, continuamente, ao longo de todo o ano letivo.

A PARTICIPAÇÃO DE COORDENADORES E GESTORES NA FORMAÇÃO CONTINUADA: REQUISITO PARA A CONSTRUÇÃO DE UM TRABALHO COERENTE E COLETIVO

Diferentes análises de experiências de formação continuada têm atestado o quanto se ganha quando os demais educadores que não estão responsáveis pela regência — supervisores, coordenadores pedagógicos, diretores, secretários de Educação — se envolvem ativamente na formação continuada (MEC, 2002).

Avançamos bastante na revitalização do papel dos supervisores e coordenadores pedagógicos, sendo cada vez mais comum vermos esses profissionais atuar, juntamente com os professores, no planejamento, realização e avaliação das situações de sala de aula. Este compromisso com a tarefa de ensino nos parece muito salutar, porque prenuncia dois ganhos importantes. Em primeiro lugar, propicia maior responsabilização da escola pelo que ocorre em cada uma das salas de aula, ampliando as possibilidades de um projeto coletivo, no qual os docentes não vivam solitariamente sua missão. Em segundo lugar, nos faz conceber que aqueles profissionais — supervisores, coordenadores pedagógicos — são candidatos prioritários para assumir a função de formadores, conduzindo os programas de formação continuada de professores, o que viabiliza a desejada autonomia das instituições escolares e redes públicas de ensino, a que já nos referimos.

Resta avançarmos, ainda mais, no engajamento dos gestores nos processos de formação continuada. Não só podendo aprofundar e debater, em fóruns próprios, sua atuação como dirigentes, mas acompanhando, de perto, as ações de formação continuada vividas por seus colegas que dão conta do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

A REINVENÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL... BUSCANDO MAIS COERÊNCIA

Os últimos dez anos têm sido marcados por um intenso debate sobre como melhor organizar e desenvolver os cursos de formação inicial de professores em nosso país. As diversas reformas curriculares vinculadas às novas diretrizes têm buscado incorporar o cuidado de garantir que, desde o início dos cursos, os futuros professores vivenciem a realidade dos espaços escolares (e de outras instituições educativas) nas quais atuarão, em lugar de só as conhecerem em “estágios de final de curso”. Busca-se, também, aliar o conhecimento teórico a uma reflexão sobre as situações reais que observam na escola e em outros espaços, que exercitem um olhar investigativo e que desenvolvam trabalhos de conclusão de curso em que materializam um esforço de iniciação à pesquisa acadêmica.

Conseguir, cada vez mais, a realização efetiva desses cuidados parece-nos essencial para que possamos garantir uma coerência entre a formação inicial e o que tendemos a defender como princípios gerais para a formação dos docentes em exercício, quando já estiverem atuando profissionalmente.

Não há nada de especialmente novo nas reflexões ou comentários aqui formulados.

Quando paramos para recordar o que ocorre na maioria de nossas instituições públicas e privadas que assumem a educação básica, vemos, contudo, o quanto estamos longe de tratar a formação continuada do educador como direito e necessidade. Desejamos, ardentemente, que num futuro bem próximo possamos ter como norma o que já é política isolada de pouquíssimas redes de ensino em nosso país: professores atuando num único centro escolar e trabalhando em sala de aula com seus alunos menos de trinta horas por semana. Porque as demais horas de seus contratos de trabalho são destinadas a tarefas de discussão e planejamento coletivos, ao estudo individual, à correção etc. Ou seja, ao cumprimento do direito de buscarem a necessária profissionalização permanente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BATISTA, A. A. A leitura incerta: a relação de professores(as) de português com a leitura. *Educação em Revista*, n. 27, p. 85-103, 1998.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL, MEC-SEF. *Referenciais para formação de professores*. Brasília: MEC-SEF, 1998.

_____. *Parâmetros em ação: análise e perspectivas*. Brasília: MEC-SEF, 2002.

BRUNER, J. Life as narrative. *Social Research*, v. 71, nº3, p. 691-710, 2004.

CATANI, D.; BUENO, B.; SOUSA, C. "O amor dos começos": por uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 151-171, 2000.

GATTI, B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 191-204, 2003.

IMBERNÓN, F. Aprender com histórias de vida. *Pátio — Revista Pedagógica*, Porto Alegre, n. 43, p. 8-11, 2007.

NADAL, B.; RIBAS, M. *Formação de professores orientadores (tutores)* — Manual do tutor. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Ponta Grossa-PR, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SCHON, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Ajudar a ler “em ciências sociais”¹

BEATRIZ AISENBERG

Para muitos alunos costuma ser difícil ler textos de ciências sociais, até mesmo quando são escritos especialmente para eles — sejam manuais escolares ou “dissertações” infantis; em outras palavras, a leitura de textos de ciências sociais apresenta-lhes dificuldades específicas. Em uma pesquisa que estamos realizando na Universidade de Buenos Aires procuramos explicar por que essas dificuldades surgem e tentamos também caracterizar condições de ensino para ajudar os alunos a superá-las.

POR QUE É DIFÍCIL LER “EM CIÊNCIAS SOCIAIS”?

Os trabalhos realizados até agora nos levaram a considerar três aspectos que se unem à explicação das dificuldades dos alunos em suas leituras: primeiro, o pouco conhecimento que geralmente aqueles que estão nas primeiras séries do Ensino Fundamental têm sobre os temas dos textos de ciências sociais; em segundo lugar, as características dos textos dos manuais escolares e, por último, o tipo de leitura que habitualmente realizamos nas aulas desta área específica. A seguir, esboçamos algumas ideias referentes a esses aspectos.

Na tradição escolar — e também em algumas propostas inovadoras nas ciências sociais nos últimos tempos — está muito presente a ideia de que ler é extrair informação dos textos. Ou seja, é como se os textos fossem vistos tais quais “reservatórios” de informação e que a tarefa do leitor seria relativamente passiva e simples: limitar-se a encontrar essa informação dada no texto do mesmo modo para qualquer leitor. Partindo dessa ideia, o trabalho intelectual interessante para a aprendizagem de história ou de geografia — como explicar, relacionar, inferir etc. — viria depois da leitura, a partir da suposta informação já extraída. É por isso que grande parte dos exercícios escolares com os textos promove basicamente a localização e a reprodução de informação para depois trabalhar com ela. Com essa perspectiva, não entendemos por que as crianças têm dificuldades para ler.

1. Artigo publicado em *Quehacer Educativo* n. 83. Publicação da Federação Uruguaia de Magistério — Trabalhadores da Educação Primária, Montevideu, Uruguai, p. 24-27, jun. 2007. ISSN 1510-0367. Este trabalho é o resultado de uma pesquisa em andamento sobre o ensino e a aprendizagem da leitura em contextos de estudo: Projeto da Secretaría de Ciência e Técnica da Universidade de Buenos Aires (Ubacyt F180/2004-07), codirigido por Delia Lerner e Beatriz Aisenberg. Também participam do grupo que pesquisa a leitura em história: Mirta Torres, Karina Benchimol, Alina Larramendy, Antonio Carabajal e Patricia Bavaresco.

Nas aulas de ciências sociais observamos que muitas vezes os alunos localizam a informação solicitada e conseguem copiá-la (por exemplo, respondendo “corretamente” às perguntas de um questionário); no entanto, não compreendem o que escreveram ou o entendem de uma maneira bem diferente daquela que nós, leitores adultos, “vemos” nos textos. Isso acontece porque ler é muito mais do que localizar informação. As pesquisas psicolinguísticas mostraram que a leitura é um processo ativo de construção de significados, processo que exige um trabalho intelectual complexo de elaboração de hipóteses, estabelecimento de inferências e de relações. Ler um texto de história, como diz François Audigier, é “entrar no mundo do texto”, isto é, reconstruir as experiências, motivações, causas e consequências das quais fala o texto. Esse trabalho de reconstrução é o que nos permite aprender história por meio da leitura.

Porém o que cada leitor consegue reconstruir na leitura, isso sim depende de seus conhecimentos prévios sobre o tema do texto; é por isso que diferentes leitores lendo o mesmo texto podem realizar interpretações bem distintas. E aqui encontramos um dos fatores que indicam por que os alunos têm dificuldades para ler textos de ciências sociais: muitas vezes não têm o conhecimento mínimo indispensável para dar sentido a um texto ou a algumas de suas ideias. Embora leiamos para saber, também é preciso saber para poder ler.

A falta de conhecimento sobre o tema do texto se une a um segundo fator fundamental, relativo aos textos. Quando estes são resumos sucintos de um tema — como acontece com muitos textos de manuais escolares —, oferecem poucos elementos para que os alunos reconstruam o mundo ao qual ele se refere. Um texto mais longo, que seja mais rico na descrição de situações sociais e em tornar claras as explicações e as relações, pode ser mais simples de entender do que uma rápida síntese.

Por último, é importante ter presente que a forma como propomos que os textos sejam lidos nas aulas de ciências sociais contribui para que os alunos construam determinada concepção sobre a leitura. Se no trabalho com os textos privilegiamos principalmente a localização e a reprodução de informação, estamos ensinando que ler se limita a isso; então, sem percebermos, criamos uma ideia sobre a leitura que deixa de fora seu desafio principal. Essa ideia pode se tornar um obstáculo para ler: tanto em entrevistas sobre leitura como em aulas de história observadas na pesquisa descobrimos, com frequência, que os alunos pensam que ler é fácil, que apenas uma leitura é suficiente, até mesmo quando estão lendo textos que quase não compreendem.

ALUNOS LENDO TEXTOS DE HISTÓRIA

Incluímos um pequeno fragmento de uma entrevista de leitura com a intenção de deixar clara a ideia de que a leitura supõe um trabalho de reconstrução “do mundo do texto” em função dos conhecimentos prévios do leitor. Em uma entrevista pedimos a Belén, uma aluna de onze anos que está no sexto ano, que leia o texto “Os vencidos”² sobre o porquê da catástrofe demográfica na América a partir da con-

2. Luchilo, Lucas. *La Argentina antes de la Argentina*. Buenos Aires: Altea, p. 20-21, 2002.

quista espanhola. Após desenvolver diversos fatores, o texto termina fazendo referência às doenças da seguinte maneira:

No entanto, a causa mais importante da brusca queda demográfica foi a propagação de doenças trazidas pelos espanhóis, diante das quais os nativos não possuíam defesas biológicas. A febre amarela, a varíola, a malária, o sarampo, o tifo e a gripe devastaram a população nativa da América.

Quando Belén termina de ler todo o texto em silêncio, acontece o seguinte diálogo:

Entrevistadora: *Você pode me contar do que se trata?*

Belén: *É sobre a invasão europeia e todos os nativos, como os matavam [...]. Contava sobre as razões pelas quais eles morriam... Algumas eram por causa das doenças. [...] por causa das doenças, que não possuíam defesas, eles morriam...*

Entrevistadora: *Por que eles não possuíam defesas?*

Belén: *Porque as doenças eram dos espanhóis e transmitiram a eles... [o tom da voz parece mostrar certa indignação].*

Entrevistadora: *E por que essas doenças transmitidas pelos espanhóis poderiam causar a morte deles?*

Belén: *Porque não sabiam como se defender, não sabiam os remédios ou coisas que deviam tomar, ou seja, para sobreviver às doenças. [Os nativos] Não sabiam o que eles [os espanhóis] tomavam para conseguir sobreviver a essas doenças.*

[...]

Entrevistadora: *O que significa que não sabiam como se defender?*

Belén [para um pouco e relê em silêncio]: *Não sabiam o que eles tomavam para conseguir sobreviver a essas doenças, não sabiam o que faziam.*

[...]

A entrevistadora relê em voz alta o parágrafo sobre as doenças e em seguida pergunta: *O que você imagina que significa dizer que “não possuíam defesas biológicas”?*

Belén: *Isso não... por isso. Existem algumas palavras que eu não sei o que significam aí nesse...*

Entrevistadora: *Não tem importância. O que você entende, o que você acha?*

Belén: *Que... o mesmo de antes, não sabiam como evitá-las, não sabiam como tirá-las do corpo. Eu acho isso, mas não sei o que significa “biológicas” aqui neste texto.*

Vemos que Belén se envolve como sujeito na reconstrução do tema do texto: parece indignada com os espanhóis por terem transmitido doenças aos nativos. Além disso, e assim como outros alunos, Belén interpreta que não possuir defesas para as doenças significa não ter remédios; esse é o significado que consegue dar à ideia do texto em função de seus conhecimentos prévios. Belén não considera em sua interpretação a palavra “biológicas” incluída no texto, pois não consegue encontrar nela um sentido que seja compatível com a representação que está construindo. Nesse caso, a distorção na leitura — isto é, entender que o texto inclui a ideia de

que os nativos morriam porque não tinham remédios — surge pela falta de um conhecimento que não é especificamente histórico (mas que é necessário para compreender esse texto de história).

Em outros casos os alunos realizam interpretações peculiares de textos de história que parecem estar diretamente ligadas à sua concepção sobre o que é a história ou sobre o tempo na história. Assim, em diversas situações de classe e de entrevista, vemos que muitos alunos têm dificuldades para reconhecer idas e vindas temporais ou referências à atualidade em um texto de história: leem como se o texto de história avançasse linearmente do mais antigo ao mais moderno, como se concordassem com o pressuposto de que “se está antes no texto, então aconteceu antes”.

AJUDAR A LER

Para impulsionar na escola a leitura para aprender ciências sociais é preciso que nas aulas o texto deixe de ser um simples meio para resolver outra tarefa, como responder às perguntas de um questionário. Teríamos de criar espaços em que a tarefa principal seja ler, para ajudar os alunos a “entrar no mundo do texto”. Nesses espaços, tanto os alunos como o docente teriam uma participação intensa. Os alunos, interpretando os textos e expressando o que eles entendem, o que o texto lhes diz. A partir das interpretações que eles vão fazendo tem início uma sólida intervenção docente, por um lado promovendo interações entre os alunos e releituras que ajudem a conseguir interpretações mais ajustadas dos textos e, por outro, oferecendo toda a informação necessária que não está no texto e que é indispensável para compreendê-lo. Quando escutamos as interpretações dos alunos é mais fácil reconhecer qual é a informação e a ajuda que eles necessitam para avançar na compreensão de um texto e na aprendizagem de ciências sociais por meio da leitura.

Esse tipo de trabalho de “leitura aberta” promove, por um lado, um primeiro contato dos alunos com o texto, porque eles têm o direito de começar interpretando aquilo que mais entendem e da maneira que conseguem. O que se espera deles é que interpretem o texto e digam qual a mensagem que ele lhes transmite. A tarefa é ler, e não procurar uma resposta esperada pelo docente. Por outro lado, e ao mesmo tempo, começa-se a gerar um campo de ação compartilhado sobre a temática do texto a partir da qual é mais provável que os alunos compreendam o sentido das perguntas mais precisas que costumamos fazer, que tendem a centrar os alunos nas ideias de um texto que consideramos mais relevantes para o tema que estamos ensinando. Isto é, começaríamos com um trabalho de interpretação aberta que iríamos fechando progressivamente: as perguntas específicas (indispensáveis no ensino de ciências sociais) não seriam, então, um ponto de partida para a leitura, mas um ponto de chegada.

Quando trabalhamos com essa modalidade de leitura aberta é comum que os alunos elaborem questões e suposições a respeito do mundo do qual fala o texto, e isso é

muito bom para propor outras modalidades de leitura. Por exemplo, ao lerem no quarto ano um texto sobre como os guaranis cultivavam a terra e no qual se menciona os chefes de família e o chefe da aldeia, os alunos perguntam: “*Quem poderia ser chefe?*”, “*O que faziam?*” etc. e também elaboram suposições como “*seria o mais velho*” ou “*o mais sábio*”. Essas perguntas e suposições podem ser utilizadas como ponto de partida para a abordagem de um texto sobre a organização social e política dos guaranis, no qual os alunos buscam conhecimentos específicos.

Às vezes entendemos que formar leitores autônomos significa deixar que os alunos leiam sozinhos. Ao contrário, para iniciá-los em uma formação progressiva como leitores autônomos em ciências sociais é preciso um intenso acompanhamento dos docentes. Como diz Delia Lerner, a autonomia na leitura é uma construção que exige condições didáticas específicas que a impulsionem. Temos de iniciar esse processo oferecendo-lhes muita ajuda para que eles leiam textos de ciências sociais e para que, paulatinamente, aprendam a fazê-lo por conta própria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AISENBERG, B. La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de Lectura, Buenos Aires, ano 26, n. 3, p. 22-31, set. 2005.

_____. Los textos, los alumnos y la enseñanza de la historia en la Escuela Primaria: la comprensión de los vaivenes temporales. Enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista de Investigación*, Institut de Ciències de l' Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona — Institut de Ciències de l' Educació de la Universitat de Barcelona, n. 7, p. 37-45, mar. 2008.

_____. ; LERNER, D. Escribir para aprender historia. *Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de lectura, Buenos Aires, ano 29, n. 3, p. 24-43, set. 2008. ISSN 0325-8637

AISENBERG, B. et al. Hacia la explicación de un hecho histórico. El papel de la lectura en clase. Palestra apresentada no Primeiro Congresso Internacional de Didáticas Específicas: “Debates sobre las relaciones entre las didácticas específicas y la producción de materiales curriculares”; C.E.D.E., Escola de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín; 18, 19 e 20 de junho de 2008. Palestra publicada em CD do Congresso, 2008, ISBN 878-987-23259-6-1.

BENCHIMOL, K.; CARABAJAL, A.; LARRAMENDY, A. La lectura de textos históricos en la escuela. *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura, Buenos Aires, ano 29, n. 1, mar. 2008.

TORRES, Mirta. Leer para aprender historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido. *Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de Lectura, Buenos Aires, ano 29, n. 4, p. 20-29, 2008.

_____. et al. *Algunas reflexiones sobre los aportes de la lectura compartida en clase para el acercamiento de los alumnos a la comprensión de los textos de Historia*. CD do 2º Congresso de Didáctica das Ciências Sociais, ISFD nº 16, Polo de Desenvolvimento, Necochea, Província de Buenos Aires, 2005.

Ayudar a leer “en sociales”¹

BEATRIZ AISENBERG

Para muchos alumnos suele ser difícil leer textos de ciencias sociales, incluso cuando se trate de textos especialmente escritos para ellos –sean manuales escolares o “ensayos” infantiles–; en otras palabras, la lectura de textos de sociales presenta dificultades específicas a los alumnos. En una investigación que estamos realizando en la Universidad de Buenos Aires buscamos explicar por qué se originan estas dificultades y también intentamos caracterizar condiciones de enseñanza para ayudar a los alumnos a superarlas.

¿POR QUÉ ES DIFÍCIL LEER EN SOCIALES?

Los trabajos realizados hasta ahora nos llevaron a contemplar tres aspectos que se conjugan en la explicación de las dificultades de los alumnos en sus lecturas: primero, el escaso conocimiento que, en general, tienen los alumnos de primaria sobre los temas de los textos de sociales; en segundo lugar, las características de los textos de los manuales escolares y por último, el tipo de lectura que habitualmente promovemos en las clases de sociales. A continuación, esbozamos algunas ideas relativas a estos aspectos.

En la tradición escolar –y también en algunas propuestas innovadoras de sociales de los últimos tiempos–, está instalada la idea de que leer es extraer información de los textos. Es decir, pareciera que se concibe a los textos como “contenedores” de información y que la tarea del lector sería relativamente pasiva y sencilla: se limitaría a encontrar esa información dada en el texto por igual para cualquier lector. Desde esta idea, el trabajo intelectual interesante para el aprendizaje de historia o de geografía –como explicar, relacionar, inferir, etc.– vendría después de la lectura, a partir de la supuesta información ya extraída. Por eso, gran parte de los ejercicios escolares con los textos promueve básicamente la localización y reproducción de información para luego trabajar con ella. Desde esta perspectiva, no se entiende por qué los chicos tienen dificultades para leer.

En las clases de sociales observamos que muchas veces los alumnos localizan la información solicitada y pueden copiarla (por ejemplo, respondiendo “correctamente” las preguntas de un cuestionario); sin embargo no comprenden lo que escribieron o lo entienden de un modo muy diferente respecto de lo que los lectores adultos “vemos” en los textos. Esto ocurre porque leer es mucho más que localizar información. Las investigaciones psico-lingüísticas mostraron que la lectura es un proceso activo de construcción de significados, proceso que requiere un trabajo intelectual complejo de elaboración de hipótesis, establecimiento de inferencias y de relaciones. Leer un texto de historia, como dice François Audigier, es “entrar en el mundo del texto”, es decir, reconstruir las experiencias, motivaciones, causas y consecuencias de las cuales habla el texto. Este trabajo de reconstrucción es el que nos permite aprender historia por medio de la lectura.

Ahora bien, lo que cada lector puede reconstruir en la lectura depende de sus conocimientos previos sobre el tema del texto; por eso diferentes lectores leyendo el mismo texto pueden hacer interpretaciones muy distintas. Y aquí encontramos uno de los factores por los cuales los alumnos tienen dificultades para leer textos de sociales: muchas veces no tienen el conocimiento mínimo indispensable para otorgar sentido a un texto o a algunas de sus ideas. Si bien leemos para saber, también es preciso saber para poder leer.

La falta de conocimientos sobre el tema del texto se conjuga con un segundo factor fundamental, relativo a los textos. Cuando los textos son apretados resúmenes de un tema –como sucede con muchos textos de manuales escolares– ofrecen pocos elementos para que los alumnos reconstruyan el mundo al cual el texto se refiere. Un texto más largo, que sea más rico en la descripción de situaciones sociales y en la explicitación de explicaciones y relaciones, puede ser más sencillo de entender que una breve síntesis.

Por último, es importante tener presente que la forma en que proponemos leer textos en las clases de sociales contribuye a que los alumnos construyan una determinada concepción sobre la lectura. Si en el trabajo con los textos privilegiamos fundamentalmente la localización y reproducción de información, estamos enseñando que leer se limita a ello; con lo cual, sin darnos cuenta, generamos una idea sobre la lectura que deja fuera su desafío central. Dicha idea puede constituirse en un obstáculo para leer: tanto en entrevistas de lectura como en clases de historia observadas en la investigación encontramos con frecuencia que los alumnos piensan que leer es fácil, que una sola lectura es suficiente, incluso cuando están leyendo textos que apenas comprenden.

ALUMNOS LEYENDO TEXTOS DE HISTORIA

Incluimos un breve segmento de una entrevista de lectura, con la intención de clarificar la idea de que la lectura supone un trabajo de reconstrucción “del mundo del texto” en relación con los conocimientos previos del lector. En una entrevista le proponemos a Belén, una alumna de 11 años que cursa sexto grado, que lea el texto “Los Vencidos”², sobre las razones de la catástrofe demográfica en América a partir de la conquista española. Después de desarrollar diversos factores, el texto termina haciendo referencia del siguiente modo a las enfermedades:

Sin embargo, la causa más importante de la brusca caída demográfica fue la propagación de enfermedades traídas por los españoles frente a las cuales los aborígenes no tenían defensas biológicas. La fiebre amarilla, la viruela, la malaria, el sarampión, el tifus y la gripe devastaron a la población aborígen de América.

Cuando Belén termina de leer en silencio todo el texto, se desarrolla el siguiente diálogo:

Entrevistadora: *¿Quieres contarme de qué se trata?*

Belén: *De la invasión europea y todos los aborígenes, cómo los mataban [...]... te contaba las razones por las que se morían... algunas eran por las enfermedades. [...]: ...por las enfermedades, que no tenían defensas, se morían...*

Entrevistadora: *¿Por qué no tenían defensas?*

Belén: *Y, porque eran de los españoles las enfermedades y se las transmitieron a ellos... (el tono parece dar cuenta de cierta indignación).*

Entrevistadora: *¿Y por qué les podrían causar la muerte esas enfermedades que les transmitían los españoles?*

Belén: *Porque no sabían cómo defenderse, no sabían los remedios o cosas que tenían que tomar, o sea, para sobrevivir a las enfermedades. (Los aborígenes) No sabían lo que ellos (los españoles) tomaban para poder sobrevivir a esas enfermedades.*

[...]

Entrevistadora: *¿Qué significa que no sabían cómo defenderse?*

Belén (se toma un tiempo y relee en silencio): *No sabían lo que ellos tomaban para poder sobrevivir a esas enfermedades, no sabían lo que hacían.*

[...]

La entrevistadora relee en voz alta el párrafo sobre las enfermedades y luego pregunta: *¿Qué te imaginas que quiere decir que “no tenían defensas biológicas”?*

Belén: *Eso no... por eso. Hay algunas palabras que no sé lo que significan ahí en ese...*

Entrevistadora: *No importa. ¿Vos que entiendes, qué te parece?*

Belén: *Que... lo de antes, no sabían cómo evitarlas, no sabían cómo sacárselas de encima. Eso pienso, pero no sé lo que significa “biológicas” acá en este texto.*

Vemos que Belén se involucra como sujeto en la reconstrucción del tema del texto: parece indignada con los españoles por haber transmitido enfermedades a los aborígenes. Además, y al igual que otros alumnos, Belén interpreta que no tener defensas para las enfermedades significa carecer de remedios; este

es el significado que puede dar a la idea del texto en función de sus conocimientos previos. Belén no toma en cuenta en su interpretación la palabra “biológicas” incluida en el texto, dado que no puede encontrarle un sentido que sea compatible con la representación que está construyendo. En este caso, la distorsión en la lectura – es decir, entender que el texto incluye la idea de que los aborígenes morían porque no tenían remedios– deriva de la falta de un conocimiento que no es específicamente histórico (pero que es necesario para comprender este texto de historia).

En otros casos, los alumnos realizan interpretaciones peculiares de textos de historia que parecen estar directamente vinculadas a su concepción sobre qué es la historia o sobre el tiempo en la historia. Así, en diversas situaciones de aula y de entrevista, encontramos que muchos alumnos tienen dificultades para reconocer vaivenes temporales o referencias a la actualidad en un texto de historia: leen como si un texto de historia avanzara linealmente desde lo más antiguo a lo más moderno, como respondiendo al supuesto de que “si está antes en el texto, entonces pasó antes.”

AYUDAR A LEER

Para promover en la escuela la lectura para aprender ciencias sociales, es preciso que en las clases el texto deje de ser un simple medio para resolver otra tarea, como responder las preguntas de un cuestionario. Tendríamos que generar espacios donde la tarea central sea leer, para ayudar a los alumnos a “entrar en el mundo del texto”. En estos espacios tanto los alumnos como el docente tendrían una intensa participación. Los alumnos, interpretando los textos y expresando lo que ellos entienden, lo que para ellos dice el texto. A partir de las interpretaciones que los alumnos vayan realizando comienza una sólida intervención docente, por un lado, promoviendo interacciones entre los alumnos y relecturas que ayuden a alcanzar interpretaciones más ajustadas de los textos y, por otro lado, brindando toda la información necesaria que no está en el texto y que es indispensable para comprenderlo. Escuchando las interpretaciones de los alumnos es más fácil reconocer cuál es la información y la ayuda que ellos necesitan para avanzar en la comprensión de un texto y en el aprendizaje de sociales a través de la lectura.

Este tipo de trabajo de “lectura abierta”, por un lado, promueve un acercamiento de los alumnos al texto porque ellos tienen el derecho de comenzar interpretando lo que más entienden y del modo en que pueden. Lo que se espera de ellos es que interpreten el texto y digan lo que para ellos dice el texto. La tarea es leer, y no buscar una respuesta esperada por el docente. Por otro lado, y al mismo tiempo, se va generando un marco compartido sobre la temática del texto a partir de la cual es más probable que los alumnos comprendan el sentido de las preguntas más focalizadas que solemos hacer, tendentes a centrar a los alumnos en las ideas de un texto que consideramos más relevantes para el tema que estamos enseñando. Es decir, comenzaríamos con un trabajo de interpretación abierta que se iría cerrando progresivamente: las preguntas específicas (indispensables en la enseñanza de sociales) no serían así un punto de partida para la lectura sino un punto de llegada.

Cuando trabajamos con esta modalidad de lectura abierta, es frecuente que los alumnos formulen interrogantes y suposiciones sobre el mundo del cual habla el texto, lo cual resulta potente para proponer otras modalidades de lectura. Por ejemplo, leyendo en un cuarto grado un texto sobre cómo cultivaban los guaraníes en el que se menciona a los jefes de familia y al jefe de aldea, los alumnos preguntan “¿quiénes podían ser jefes?, ¿qué hacían?, etc. y también proponen suposiciones como “*sería el más viejo*” o “*el más sabio*”. Estas preguntas y suposiciones pueden tomarse como punto de partida para el abordaje de un texto sobre la organización social y política de los guaraníes en el cual los alumnos buscan conocimientos específicos.

A veces se entiende que formar lectores autónomos es sinónimo de dejar a los alumnos leer en soledad. Por el contrario, para iniciar a los alumnos en una formación progresiva como lectores autónomos en sociales es preciso un intenso acompañamiento de los docentes. Como dice Delia Lerner, la autonomía en la lectura es una construcción que requiere condiciones didácticas específicas que la promuevan. Tenemos que iniciar este proceso brindando a los alumnos mucha ayuda para que ellos lean textos de sociales y para que, poco a poco, aprendan a hacerlo solos.

1. ARTÍCULO PUBLICADO En Quehacer educativo N° 83. Publicación de la Federación Uruguaya de Magisterio– Trabajadores de Educación Primaria. junio-2007. Montevideo, Uruguay. ISSN 1510-0367. pp.24-27. Este trabajo es producto de una investigación en curso sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en contextos de estudio: Proyecto de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (Ubacyt F180/2004-07), codirigido por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg. En el grupo que investiga la lectura en historia también participan: Mirta Torres, Karina Benchimol, Alina Larramendy, Antonio Carabajal y Patricia Bavaresco.

2. Páginas 20 y 21 del libro *La Argentina antes de la Argentina*, de Lucas Luchilo. Altea, Buenos Aires, 2002.

PRODUCCIONES DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN QUE PROFUNDIZAN LAS IDEAS PRESENTADAS EN ESTA NOTA Y QUE DESPLIEGAN LA BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA COMO MARCO TEÓRICO:

AISENBERG, B. (2005): “La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos”. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 26, N° 3, septiembre 2005. Buenos Aires. Argentina. (pp. 22-31)

AISENBERG, B. (2005): “Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia”. *Íber N° 43. Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia*. Editorial Grao. Barcelona. (pp. 94-104) enero– 2005.

BENCHIMOL, K.; CARABAJAL, A. y LARRAMENDY, A. (2004): “La lectura de textos históricos”. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Educación Lenguaje y Sociedad. Tensiones Educativas en América Latina, En CD publicado por la Universidad Nacional de la Pampa, Gral. Pico, La Pampa. URL: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/059.pdf> (citado 21/03/06).

LERNER, D. (coord.); ANSALONE, C.; LOBELLO, S.; RODRÍGUEZ, M. E.; TORRES, M. (2007): “Leer para aprender”, CD de la Dirección de Currícula, Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

TORRES, M.; con la colaboración de BENCHIMOL, K.; CARABAJAL, A. y LARRAMENDY, A. (2005): “Algunas reflexiones sobre los aportes de la lectura compartida en clase para el acercamiento de los alumnos a la comprensión de los textos de Historia”, CD del 2º Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales, ISFD N° 16 Polo de Desarrollo, Necochea, Pcia. de Buenos Aires.

TORRES, M. (2003): “Leer para aprender Historia”. CD del III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa “Laberintos y encrucijadas”. Universidad del Comahue. Cipolletti. Río Negro.

Conexões entre a formação de professores e a formação de formadores¹

BEATRIZ CARDOSO

a sustentabilidade de qualquer projeto de formação profissional na área de educação depende da capacidade para qualificar quadros locais, que atuem como intermediários permanentes no processo de formação dos profissionais das redes de ensino. O grande desafio, para fortalecer a qualidade do trabalho educacional, é garantir um ambiente de trabalho estruturado em torno da reflexão sobre a prática pedagógica. O que, por sua vez, requer condições para o exercício da profissão, de forma a viabilizar a constituição de equipes colaborativas: uma cultura profissional nas escolas. A manutenção de práticas de planejamento, organização, avaliação, elaboração de estratégias de capacitação, registro etc. depende de liderança pedagógica local, constituída por uma equipe que tenha as ferramentas necessárias para estimular e fazer avançar o estudo e o intercâmbio entre os professores, de forma a impactar positivamente as condições de aprendizagem dos alunos. Portanto, um programa de formação, que tenha uma visão sistêmica, não pode abrir mão da realização, de maneira estruturada, da formação de profissionais em vários níveis: é preciso formar professores com vistas a impactar a aprendizagem em sala. No entanto, é preciso que a formação de professores não seja um fim em si, mas, acima de tudo, uma oportunidade para formar também formadores de professores.² Ou seja, transformar a formação dos professores num laboratório prático que favoreça a formação de quadros locais, que assumam a liderança técnica da formação permanente na rede, incluindo aqui a formação de diretores e técnicos de Secretaria de Educação.

Mas o que significa formar esses quadros? Qual o conteúdo de sua formação?

Na formação do formador há um grau de complexidade da tarefa, que reside na necessidade de abordar sempre concomitantemente: as questões relativas ao objeto de conhecimento, os processos de aprendizagem do professor e, natural-

1. Este artigo é uma adaptação do capítulo "Tematização da prática do formador", do livro *Ensinar: tarefa para profissionais*. São Paulo: Record, 2007. Escrito em colaboração com Andrea Guida, com base na experiência do Escola que Vale (www.escolaquevale.org.br), programa de formação desenvolvido pelo Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (Cedac) e realizado com investimento social da Vale.

2. O grupo de profissionais que ocupará essa função será definido dentro de cada estrutura, de cada rede de ensino. O que importa é que esses profissionais passem a ocupar este lugar de liderança pedagógica local.

mente, os processos de aprendizagem do aluno. De maneira geral, os conteúdos a serem abordados no processo formativo implicam três níveis de conceitualização. Embora os conteúdos tratados em cada um dos níveis de formação não coincidam exatamente, é preciso haver coerência na maneira de conduzir o processo. Aos professores ensinamos atuar e refletir sobre sua ação para que favoreçam a aprendizagem dos alunos, em consonância com as premissas do processo de ensino e de aprendizagem adotados; aos formadores de professores pedimos que façam o mesmo, não apenas em relação ao aluno, mas também à aprendizagem do professor e, por fim, ao formador de formadores se acrescenta ainda mais um nível de ação e reflexão.

Essa cadeia de processos formativos tem, necessariamente, foco no aprimoramento da aprendizagem do aluno, pois favorecer uma aprendizagem de qualidade é o objetivo de qualquer programa de formação. Mas o formador só fará a diferença se, tendo o foco na aprendizagem do aluno, for capaz de olhar para outros dois aspectos extremamente relevantes: o processo de compreensão do professor e a natureza do objeto de ensino.

O campo da formação do formador ainda está bastante embrionário. Qual a matéria-prima para esse trabalho?

A metodologia de formação desenvolvida pelo Cedac³ parte da premissa de que o único caminho para atingir uma prática coerente é refletir sobre situações concretas, analisando as estratégias formativas que foram postas em ação e ouvindo a voz dos atores envolvidos. Para exigir que o professor assuma uma atitude reflexiva sobre seu trabalho, é preciso garantir as mesmas condições para o formador que desenvolve o trabalho direto com o professor.

Se o processo de aprendizagem dos professores está estreitamente relacionado às oportunidades que lhes são oferecidas nos espaços de formação, consequentemente, a obtenção de resultados depende do preparo do formador. Sua atuação implica, por exemplo, a capacidade de não cair na tentação de “ensinar tudo” desde o começo do trabalho e, nesse caso, o desafio está em priorizar, intencionalmente, certas aprendizagens — aquelas possíveis para cada momento do processo de formação do grupo em questão.

Nesse sentido, cabe ao formador fazer a gestão do conteúdo da formação, mas sem perder de vista o exercício de desvendar os processos que estão em jogo em cada uma das situações planejadas. Cruzar a intencionalidade do planejamento, com conquistas alcançadas pelos grupos, é parte fundamental da atuação de um formador de professores.

É preciso criar contextos que o “obriguem” a retornar ao trabalho realizado para identificar processos e poder, a partir daí, planejar a continuidade. No fundo, encontrar maneiras para atuar de forma similar ao professor quando analisa sua própria prática. No entanto, essa reflexão se dá em outro nível, e o desafio constante para um formador de professor é instalar um mecanismo que exija uma rotina deste tipo.

3. Cedac é uma Oscip (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), que atua na formação de quadros dos sistemas públicos de ensino (www.cedac.org.br).

Nesse contexto, alguns pontos nodulares inerentes ao processo formativo são: a seleção de estratégias e de conteúdos de formação e a reflexão sobre o processo de construção de conhecimentos didáticos por parte dos professores.

Selecionar estratégias envolve a identificação da natureza dos conteúdos com os quais pretende trabalhar. Mas, além disso, é preciso promover a construção de um quadro de referência capaz de auxiliar os professores a realizarem na prática aquilo que está sendo abordado na formação. Ou seja, promover um equilíbrio entre aprofundamento conceitual e capacidade de ação, que assegure o diálogo entre os conteúdos da formação e os problemas que os professores enfrentam em suas salas de aula para a realização das propostas desenvolvidas junto aos alunos.

Dessa forma, o “por que”, o “para que”, as condições didáticas consideradas no planejamento de cada proposta, o que queremos que os alunos aprendam e os problemas enfrentados pelo aprendiz não são concebidos como pré-requisitos, mas, sim, como conteúdos que poderão ser conceitualizados ao longo do processo de formação.

A “arte” do trabalho do formador consiste em equacionar a sua plataforma de atuação com a real possibilidade de apropriação das informações por parte dos professores. Podem surgir ruídos de comunicação de diferentes naturezas nesse processo. O formador pode se equivocar na avaliação de qual é o conteúdo adequado para ser abordado no grupo em determinado momento, pode ficar centrado na emissão de informações relevantes a partir do que se sabe sobre os percursos de aprendizagem de professores e/ou alunos, pode também se perder atuando apenas em função da demanda do grupo em formação. São muitas as possibilidades e as variáveis que devem ser permanentemente consideradas.

A eficácia de um trabalho de formação é resultante do equilíbrio entre as várias frentes e pode promover diferentes tipos de resultados: alguns ligados ao crescimento profissional do professor e outros ligados ao desenvolvimento de sua competência prática. Uma ferramenta central para o formador é a *capacidade de escutar os professores*. Isto nem sempre ocorre imediatamente, durante as reuniões. É preciso desenvolver estratégias, de forma a poder, mesmo que em momento posterior, desvendar a conceitualização subjacente ao que os professores estão dizendo. Ser capaz de “ler” o que está por trás da fala dos professores, de reconhecer o papel da interação entre pares no avanço de seus conhecimentos e de se deslocar de um ponto de vista único e apoiado na emissão de informação.

O trabalho de formação continuada é complexo e se compõe de inúmeras variáveis, que agem simultaneamente. A essência do trabalho formativo está em criar mecanismos que permitam ao formador identificar, a cada etapa, o que os professores sabem e o que precisam aprender; e depende do desenvolvimento da capacidade de relacionar o que dizem com o conhecimento conceitual que está por trás de suas falas.

Portanto, a *reflexão sobre o processo de construção de conhecimentos didáticos por parte dos professores* feita por meio da análise permanente dos registros — escritos ou em vídeo — das reuniões de formação é uma estratégia essencial a partir da

qual é possível compreender melhor qual é o estado do conhecimento dos professores, o que têm aprendido e o que necessitam aprender ou aprofundar.

O desafio está em estabelecer um verdadeiro diálogo entre sua maneira de fazer e fundamentar e os novos conhecimentos que têm oportunidade de elaborar no espaço de formação. Isto é possível desde que o formador esteja sempre atento aos critérios utilizados para selecionar conteúdos e estratégias.

Para continuar avançando como profissionais de forma autônoma, os formadores precisam se apropriar de conhecimentos, de tal modo que estes venham a se constituir em ferramentas para planejar e analisar criticamente seu trabalho. Tarefa nada simples, pois não está relacionada apenas ao domínio que o formador tem do processo de aprendizagem dos alunos e dos conteúdos que devem ser abordados no processo de formação de professores, mas à sua capacidade de criar condições para que os professores tomem a palavra e possam explicitar e explicar o que sabem de forma a ajudá-los a avançar. Trata-se de deixar que se estabeleçam relações e favorecer que partam de seu conhecimento profissional. É preciso não se deixar levar pela primeira impressão, acreditar que os professores sabem muitas coisas e ouvi-los, a fim de efetivamente considerar os conteúdos presentes em suas intervenções. Tudo isso depende do esforço para detectar as aprendizagens realizadas — mesmo quando estas não coincidam com as esperadas — e da intenção de captar os avanços dos professores por menores que estes sejam. Cabe ao formador, portanto, ter consciência das aproximações sucessivas que os professores realizam para a compreensão dos conteúdos que estão em jogo no processo de formação — o que é muito diferente de trabalhar a partir da ideia do “não saber” dos professores. Os professores são profissionais que para assumir uma sala de aula passaram por formação inicial, e isto não pode ser desconsiderado nos processos formativos. Os programas de formação em serviço não podem deixar de considerar que os professores se relacionam com conteúdos de formação a partir dessa base e dos anos de experiência prática. O aprofundamento é consequência de uma negociação permanente entre as concepções com as quais operam e os novos conhecimentos que a formação possa vir a aportar.

Protagonizar um trabalho de formação requer a atenção aos processos que estão em jogo e, nessa cadeia formativa, é preciso criar um campo favorável ao desenvolvimento profissional do formador. Um contexto que estimule uma constante análise crítica de seu trabalho: a escrita como instrumento de reflexão e de comunicação com outros formadores, a discussão bibliográfica, o planejamento compartilhado, a análise coletiva dos problemas identificados, o desafio de formar outros formadores, o convite à construção de uma metodologia de formação profissional e o intercâmbio com pares qualificados.

Gêneros na escola: forma escolar e ensino-aprendizagem de língua

BERNARD SCHNEUWLY e GLAÍS S. CORDEIRO

no campo da didática do francês, a noção de gênero tem sido central nas reflexões sobre o ensino-aprendizagem da primeira língua, em vários países. Por um lado, tais reflexões giram em torno da “engenharia didática”¹ no domínio da produção e da compreensão de textos orais e escritos e, por outro, da própria noção de gênero no contexto escolar. Esta contribuição inscreve-se nesta segunda vertente e, principalmente, visa a propor elementos para situar o conceito de “gênero” no escopo da disciplina escolar “francês” como um dos elementos constitutivos da *forma escolar*. Deste primeiro objetivo decorre um segundo: demonstrar que a noção de gênero é uma unidade incontornável na disciplina “francês”, que assume forma específica no âmbito de uma disciplina escolar.

Para analisar os gêneros escolares e compreender sua especificidade na “esfera” particular da escola, dois pontos de vista didáticos serão adotados: o da transposição didática e o das relações entre ensino e desenvolvimento.

GÊNEROS E CONTEXTO ESCOLAR

Numa concepção bakhtiniana, pode-se dizer que os gêneros são formas de linguagem estáveis e, ao mesmo tempo, flexíveis, elaboradas e reconstruídas continuamente nas esferas de atividade humana, nas quais se insere a escola. No contexto escolar, gêneros também se desenvolvem e se transformam. No caso específico da disciplina francês, há gêneros *a* serem ensinados, que se constituem em objetos de ensino, e gêneros *para* ensinar, que orientam as interações entre professor e alunos ou que permitem a transmissão de conhecimentos² e de *savoir-faire*.

É por essa razão que os gêneros podem ser considerados megainstrumentos comunicativos. Cada gênero é uma composição de instrumentos relativos à estrutura,

1. Este conceito é ainda pouco adotado nos trabalhos brasileiros sobre ensino de línguas. Ele se refere à construção de dispositivos de ensino-aprendizagem.

2. Ao longo deste texto, optamos por traduzir o termo *savoir* por “conhecimento”.

aos conteúdos e às unidades linguísticas (ou “estilo”, segundo Bakhtin) que constituem um todo. O gênero é uma interface que permite a interação entre o produtor e o receptor: para o primeiro, ele reduz o leque de possibilidades linguísticas, funcionando como guia da atividade de linguagem; para o segundo, limita o “horizonte de expectativa”,³ permitindo a antecipação do que o interlocutor vai dizer e os instrumentos que pode utilizar.

Além disso, a distinção bakhtiniana entre *gêneros primários* e *secundários* é extremamente importante, já que os primeiros se constituem “nas circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” e os últimos “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita” (Bakhtin, 1979/1992, p. 281). Essa dicotomia permite elaborar a hipótese — abaixo desenvolvida — de que os gêneros a serem ensinados são principalmente secundários, e pressupõem, portanto, um ensino formal para que sejam apropriados.

A ESCOLA COMO ESFERA DE ATIVIDADE ESPECÍFICA: FORMA ESCOLAR E DISCIPLINAS

Como foi dito, a escola é uma instituição social que constitui uma esfera de atividades. Segundo Bourdieu (1994) e outros, a escola é o lugar da *skholê*, isto é, do lazer do estudo. É um espaço social especializado, relativamente isolado dos outros espaços sociais para garantir as condições de estudo, no qual esses outros espaços advêm objetos de estudo. Para estudá-los, esses objetos devem ser descontextualizados para serem recortados, observados, analisados, comparados etc.

A instituição escola, caracterizada por um processo sistemático de instauração de disciplinas, um acesso democrático e formas de ensino emancipativas, tal como é conhecida hoje, desenvolve-se no século XIX, particularmente com a aparição dos Estados-nação e a luta pela democracia. É nesse contexto que aparece uma forma social que poderíamos chamar *forma escolar*.

O desenvolvimento dos gêneros no bojo da forma escolar pressupõe certas características:

- a *transformação* das práticas cotidianas em práticas escrituralizadas pela *escrituralização* dos conhecimentos;
- a *elementarização* dos conhecimentos sociais;
- a *programação* dos conteúdos no percurso escolar;
- o desenvolvimento de *formas de discurso* especializadas de gêneros para ensinar;
- a *disciplinarização* crescente dos domínios do conhecimento.

Nesta perspectiva, os gêneros escolares são estritamente ligados às disciplinas escolares, cada uma delas desenvolvendo seus próprios gêneros. Daí a importância de entendermos o que são as “disciplinas escolares”. De nosso ponto de vista, elas constituem quadros de ação escolares que delimitam e subdividem as esferas de atividade humana, que permitem aos diferentes atores trabalhar, definindo o con-

3. Em francês, *horizon d'attente*.

teúdo de ensino e as maneiras de ensiná-lo. Cada disciplina escolar forma, assim, um conjunto indissociável de conteúdos e meios para ensiná-los.

Ao mesmo tempo, o referencial próprio a cada disciplina leva a uma disciplinarização progressiva dos alunos pelo processo de transformação de seus modos de pensar, falar e agir em função desse referencial. As disciplinas têm, assim, uma função psíquica, na medida em que transformam o funcionamento psíquico dos alunos.

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E GÊNEROS ESCOLARES NA DISCIPLINA “FRANCÊS”

O conceito de transposição didática é essencial para a compreensão da noção de gênero no contexto escolar. Chevallard o teoriza da seguinte forma:

A metáfora da transmissão é, na verdade, o sintoma por excelência da redução pedagógica do didático — a qual, sugere-se, se interessa, de forma muito distante, pelo destino do conhecimento. De fato, uma organização praxeológica não poderia ser simplesmente “transmitida”. [...] Convém, ao contrário, reconstruí-la, recriá-la neste novo habitat cuja ecologia pode ser bastante diferente. (1997, p. 56)

Nesta contribuição, este conceito será útil para abordar os gêneros *a* serem ensinados,⁴ isto é, aqueles que desenvolvem novas capacidades de linguagem e são construídos pela escola como instrumentos para a aprendizagem dos alunos.

Em nossos trabalhos sobre a história da disciplina “francês”, sua constituição tem lugar, principalmente, durante o século XIX. Composta de subdisciplinas, se organiza em torno de três componentes essenciais: o campo das atividades de linguagem — leitura, escrita, recitação/elocução; o trabalho sobre a língua — gramática, ortografia, vocabulário; o trabalho sobre a literatura. Trata-se, portanto, de uma disciplina mista, que não corresponde a nenhuma disciplina acadêmica, sendo uma construção própria ao sistema escolar. A disciplina escolar “francês” constitui, assim, uma tríade complexa e relativamente heterogênea, cujos polos funcionam e se delimitam simultaneamente, codeterminando uns aos outros num processo sinérgico singular.

Os gêneros *a* serem ensinados encontram-se duplamente no centro desse dispositivo disciplinar, pois são nucleares, tanto na leitura literária (constituindo a noção de gênero), quanto nos dispositivos de redação, elocução e produção de textos. No século XIX desenvolveram-se os gêneros propriamente escolares, que só existem no âmbito da disciplina escolar “francês”, específicos ao ensino desta disciplina que têm, entretanto, referências externas, como é o caso da dissertação.

Esta última é um fenômeno internacional, pois é ensinada em diferentes culturas: em inglês, italiano, alemão, português etc. Chervel (2006) traça seu histórico, mostrando que a dissertação se desenvolve com base num outro gênero preexistente, cujos traços desaparecem da memória escolar, como reação ao discurso da retórica escolar. Articulado a dois outros gêneros — a descrição (descrição

4. Por razões de espaço, não será possível discorrer sobre os gêneros para ensinar.

de coisas, animais, pessoas) e a narração (descrição de ações) —, ele significará uma espécie de apoteose escolar (descrição do pensamento), dentro de uma abordagem representacional da língua, juntamente com a literatura. A dissertação é estruturada segundo um plano e organizada como uma composição de ideias a serem desenvolvidas, a partir de uma provável contrapartida, e finalizada por uma conclusão. Opondo-se aos artifícios da retórica, o estilo deve ser preciso, claro, sóbrio e simples. Apesar das variações, a dissertação é verdadeiramente uma construção escolar de um gênero particular: a língua e as atividades de linguagem não são tratadas como um meio de comunicação, mas como um meio de representação do mundo e do pensamento, sendo a dissertação a sua quintessência. Desta forma, uma dissertação não é jamais situada histórica ou “comunicativamente”: ela é “a expressão do pensamento puro de um ser puro, fora de qualquer contingência de pensamento”.

Juntamente com a descrição e a narração, a dissertação vai, assim, permitir o ensino da escrita baseada em gêneros escolares, cujos conteúdos se complexificam e estabelecem uma progressão.

GÊNEROS ESCOLARES E GÊNEROS ESCOLARIZADOS: TRAÇOS DE SEGMENTAÇÃO EM NOVOS PARADIGMAS

Entre os anos 1950 e 1970, a escola se democratiza na maior parte dos países europeus, transformando-se profundamente e garantindo, assim, uma melhor qualificação da população. Essas transformações tiveram repercussões sobre todas as disciplinas. No caso do francês, a abordagem da língua tornou-se mais comunicativa, em referência a outros quadros teóricos, o que gerou uma *diversificação* dos gêneros em decorrência da variedade de situações de comunicação que esta pressupõe. Embora a tríade descrição-narração-dissertação, então criticada, seja ainda mais ou menos dominante, a dimensão comunicativa fez entrar na escola uma série de novos gêneros, engendrando sua diversificação.

Assiste-se, então, ao desenvolvimento de novos gêneros escolares que Rojo (2001) chama *gêneros escolarizados*, determinados também, é claro, pelo processo de transposição didática. Ao contrário da dissertação, tais gêneros não são próprios à escola, mas adaptações e transformações de gêneros existentes.

A escola define-se pelo fato de nela não se escrever nunca “de verdade”: embora haja situações de comunicação efetiva, ela é um espaço de ensino-aprendizagem no qual os gêneros escolarizados são transformados para ser ensinados. Portanto, o objetivo da escola, antes de mais nada, é tomar o gênero como um objeto de estudo, isto é, tirá-lo de sua função primeira de comunicação para torná-lo um objeto de ensino.

Os *gêneros escolarizados*, longe de substituir os gêneros escolares, superpõem-se a estes num processo global que mescla tradições escolares antigas e novas. Juntamente com os antigos, estes novos *estratos* de práticas e gêneros criam, na esco-

larização, uma espécie de alquimia, passando por um processo de *sedimentação*, um conceito vygotskiano. De maneira mais geral, todo comportamento humano é uma sedimentação de camadas sucessivas que se constroem umas sobre as outras, cada uma transformando a que a precedeu ou que a sucede. Os *gêneros escolarizados* são reconstruídos e transformados pela simples presença dos gêneros escolares, gerando uma mistura extremamente complexa em que o professor encontra, hoje, o instrumental de seu ensino, como, por exemplo, no caso da escrita.

Traços dessa sedimentação podem ser observados num estudo que realizamos com dezessete classes de oitava série do ciclo de orientação⁵ com professores que abordaram o texto argumentativo, previsto na grade curricular.⁶ Numa das classes, um professor que utiliza o material didático disponível em classe, ensina o gênero “ponto de vista”, encontrado em vários jornais suíços francófonos. Após a leitura de um texto redigido por dois alunos, tem lugar o seguinte diálogo:

Professor: *O.k., será que eles utilizaram esse princípio da refutação para ir contra o ponto de vista do autor?*

Aluno 1: *É, eles usaram.*

Aluno 2: *Estou de acordo, entretanto.*

Professor: *“Estou de acordo.” O.k., então eles escreveram um texto bem estruturado, né? Faltam alguns exemplos, mas pelo tempo que eu dei pra vocês eles conseguiram encontrar os contraexemplos, utilizando a refutação.*

Sem maiores aprofundamentos, a análise deste recorte espelha um diálogo típico do que, há muito tempo na tradição escolar, caracteriza um dos elementos centrais da dissertação, a *refutação*, que se integra aqui, no entanto, num trabalho sobre um gênero, cujas características são de natureza completamente distinta. Consequentemente, os *gêneros escolarizados* são também (e sempre) gêneros escolares, construções originais da instituição escolar, por sua própria função de ensino, situados na tradição escolar: gêneros a serem ensinados.

OS GÊNEROS COMO INSTRUMENTO DE APROPRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

O que permite transformações na produção de textos e no que consistem? Uma hipótese explicativa “escolar” consistiria dizer que o trabalho com gêneros⁷ escolares possibilita o desenvolvimento da escrita pelas seguintes razões:

- o gênero é, em geral, um instrumento para a produção de texto;
- o desenvolvimento de novas capacidades de escrita é uma construção social, possibilitada pela apropriação de instrumentos historicamente constituídos por um movimento de interiorização.

A primeira razão já foi explicitada. A segunda funda-se na teoria vygotskiana (1935/1985) sobre as relações entre ensino e aprendizagem e que postula, essencialmente, que:

- o princípio fundamental do ensino é a formação de uma zona de desenvolvimen-

5. Esta série equivale à 8ª série do Ensino Fundamental brasileiro.

6. Para uma apresentação detalhada da pesquisa, ver Schneuwly, Cordeiro e Dolz (2006) e Schneuwly et al. (no prelo).

7. Ver Schneuwly, B., 1988, para mais detalhes.

to proximal em função deste, não havendo, portanto, coincidência entre ensino e desenvolvimento;

- os conteúdos ensinados consistem numa generalização de conhecimentos já presentes, que formam sistema com estes e são abordados sistemicamente;
- o movimento do ensino vai, basicamente, do alto para baixo, do geral e sistemático para o empírico e espontâneo, segundo leis que articulam profundamente estes níveis, e não de um movimento contrário.

Esta reflexão⁸ permite uma analogia entre a distinção bakhtiniana entre gêneros primários e secundários⁹ e a distinção vygotskiana entre conceitos espontâneos e cotidianos e conceitos não espontâneos sistemáticos. Os gêneros primários são espontâneos e mantêm uma relação imediata com a situação de produção; eles são estruturados e regrados pela ação de linguagem em seu decurso. Os gêneros secundários mantêm uma relação não espontânea e mediata com a situação de produção, já que reorganizam a situação atual a partir de outros gêneros. Nesse sentido, os gêneros escolares se assemelhariam aos gêneros secundários na medida em que:

- são aprendidos fora de situações cotidianas, imediatamente ligadas a seu uso e à esfera de motivação habitual;
- formam sistema pela integração com outros gêneros;
- levam a uma diferenciação crescente de gêneros.

A apropriação dos gêneros escolares — gêneros a serem ensinados — possibilita e implica uma verdadeira revolução do sistema psíquico anterior da linguagem cujos elementos essenciais podem ser assim definidos:

- relativa autonomia quanto às diferentes instâncias do processo de produção textual (criação de uma base de orientação, gestão textual, referenciação-linearização);
- rearticulação das instâncias num novo todo;
- domínio dos modelos linguísticos para a planificação da produção;
- distanciamento quanto ao próprio processo de produção.

Em suma, o gênero é a condição de transformação do sistema psíquico anterior e do consequente desenvolvimento de novos sistemas psíquicos no domínio da linguagem, principalmente escrita,¹⁰ ou, de maneira mais geral, uma linguagem mais formalizada e pública.

8. Ver Schneuwly, B., 1994 e 1995.

9. Para uma discussão, ver Bronckart, J-P., 1994.

10. Os gêneros orais formais e públicos, que tendem à monologização do discurso, assemelham-se aos gêneros escritos na medida em que implicam uma projeção numa situação de comunicação independente do contexto da ação imediata e requerem uma capacidade de controle da própria linguagem.

CONCLUSÕES

Neste artigo foram apresentados elementos de reflexão a fim de situar o conceito de “gênero” como fundamental para o ensino-aprendizagem na disciplina escolar “francês” e a forma específica que assume neste âmbito.

A partir da noção de transposição didática, defendemos a ideia de que os gêneros ensinados na escola são gêneros escolares, por ela construídos. Mostramos, ainda, que gêneros sociais atrelados a situações de comunicação, e que circulam fora da esfera particular da escola, transformam-se, nela, em gêneros escolarizados a fim de serem ensinados numa perspectiva comunicativa, não deixando, entretanto,

de se mesclar com gêneros escolares tradicionais, como a *dissertação*, denotando um processo complexo de sedimentação de práticas.

Por fim, sustentamos o postulado de que o gênero possibilita a aprendizagem e a transformação do sistema psíquico da linguagem para a produção de textos orais e escritos.

O ponto de vista da “engenharia didática”, também fundamental para a discussão aqui realizada, não foi, entretanto, abordado. Nosso trabalho neste domínio articula gêneros orais e escritos ao dispositivo “sequência didática” e à noção de “progressão curricular”. (Schneuwly e Dolz, 2004)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1992.
- BRONCKART, J.-P. Lecture et écriture: éléments de synthèse et de prospective. In: REUTER, Y. (Ed.). *Les interactions lecture-écriture*. Bern: Peter Lang, 1994. p. 171-204.
- BOURDIEU, P. *Raisons pratiques*. Sur la théorie de l'action. Paris: Le Seuil, 1994.
- CHERVEL, A. *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris: Retz, 2006.
- CHEVALLARD, Y. Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission: un point de vue didactique. *Skhôlé*, n. 7, p. 45-64, 1997.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, n. 37/38, p. 49-75, 1996.
- ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso. In: SIGNORINI, I. (Ed.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74. (Ideias sobre Linguagem).
- SCHNEUWLY, B. *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1988.
- _____. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (Ed.). *Les interactions lecture-écriture*. Berne: P. Lang, 1994. p. 155-173.
- _____. De l'importance de l'enseignement pour le développement: Vygotsky et l'école. *Psychologie et éducation*, n. 21, p. 11-35, 1995.
- SCHNEUWLY, B. ; CORDEIRO, G. S. ; DOLZ, J. A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n. 14, p. 77-95, 2006.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SCHNEUWLY, B. et al. *Des objets enseignés en classe de français*. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative (no prelo).
- VYGOTSKY, L. S. *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales, 1935/1985.

As competências na educação escolar:

pouco mais que uma moda e bem menos que um remédio

CÉSAR COLL

O conceito de competência e as propostas pedagógicas e didáticas baseadas em competências surgiram de maneira contundente no panorama da educação escolar no decorrer dos últimos anos. Limitado praticamente ao âmbito da formação profissional, ocupacional e trabalhista até quase o início da década de 1990, o discurso das competências foi ganhando terreno de maneira progressiva em todos os âmbitos e níveis da educação formal, desde a educação superior até a infantil, transformando-se em muitos países em um enfoque dominante. Não há dúvida de que sua adoção por muitas administrações educacionais e por instituições e instâncias internacionais destinadas a formular recomendações curriculares e a promover avaliações de rendimento em uma perspectiva comparada é um fator importante para entender essa rápida difusão e penetração do conceito de competência e das propostas e abordagens educacionais que estão de acordo com o mesmo.

Sem negar a especificidade do fenômeno nem a importância que outros fatores podem ter nesse caso — como, por exemplo, a ênfase nos resultados e na prestação de contas dos serviços públicos, incluindo os educacionais; ou na qualidade entendida nem tanto em termos de investimentos e de recursos, mas em termos de resultados —, a rapidez e a extensão com que esses enfoques baseados em competências se propagaram não constituem uma exceção na evolução das ideias e das abordagens pedagógicas. A educação é um campo de conhecimento e de atividade profissional especialmente propenso ao surgimento e à difusão de conceitos e enfoques, apresentados muitas vezes como “novidades” e como portadores de soluções para todos os problemas e carências existentes, que conseguem alcançar um grau considerável de aceitação em períodos de tempo relativamente curtos. Sua vigência, no entanto, também costuma ser curta, já que sucumbem com relativa

rapidez e pouca resistência diante de novas ondas de conceitos e enfoques, supostamente com mais “novidades” e portadores de melhores soluções, que vêm para substituí-los. A história das ideias e do pensamento educacional parece sempre adotar mais a forma de um processo de reestruturações sem fim do que a de uma evolução de ideias e abordagens que vão sendo enriquecidas, aperfeiçoadas e diversificadas de maneira progressiva.

Com esses antecedentes, parece lógico perguntar se os enfoques baseados em competências não são um elo a mais dessa corrente de propostas e abordagens educacionais que se sucedem com relativa rapidez, mas que, enquanto estão em vigência, erguem-se como fonte de solução de todos os problemas educacionais. Assim parece sugerir, de fato, a rapidez com que esses enfoques vão sendo difundidos, o entusiasmo um tanto quanto acrítico com que são apresentados e as virtudes maravilhosas atribuídas a eles. Nesse fenômeno existem, sem dúvida, ingredientes que podem nos levar a pensar que estamos diante de outra “moda educacional”. No entanto, além desse componente de moda, o conceito de competência e os enfoques baseados em competências possuem elementos interessantes que representam um avanço na maneira de se propor, de enfrentar e buscar soluções para alguns dos problemas e das dificuldades mais urgentes com os quais a educação escolar se depara atualmente. Mas, ao contrário do que às vezes parecem sugerir alguns discursos entusiastas e certamente acríticos sobre o alcance e as vantagens desses enfoques, parece que também ainda não encontramos o remédio maravilhoso suscetível de curar, tal como o bálsamo de Ferrabrás, todos os problemas da educação. Os enfoques baseados em competências supõem, a meu ver, um progresso em relação aos enfoques e às abordagens precedentes, mas eles continuam apresentando, como não poderia ser de outra maneira, limitações importantes e ao mesmo tempo envolvem riscos e perigos quando têm de ser colocados em prática, e estes realmente precisam de uma atenção especial. Nos próximos itens, com a finalidade de argumentar e concretizar essa avaliação, comentarei rapidamente, em primeiro lugar, alguns aspectos dos enfoques baseados em competências que supõem um avanço, para destacar depois e de forma também sintética algumas das limitações e riscos que envolvem esses enfoques.

POUCO MAIS QUE UMA MODA...

O interesse fundamental do conceito de competência está, a meu ver, no fato de que proporciona um olhar original e muito sugestivo para abordar um aspecto ao mesmo tempo nuclear e extremamente complexo da educação escolar: identificação, seleção, caracterização e organização das aprendizagens escolares; ou seja, as decisões relativas ao que os alunos devem se esforçar para aprender e, portanto, ao que os professores devem tentar ensinar nos centros educacionais. Seria incorreto, no entanto, limitar o interesse do conceito de competência a um componente puramente instrumental, de ferramenta útil para concretizar as intenções edu-

cacionais. Na verdade, o interesse do conceito está, sobretudo, nas variações que contribuem para a maneira de entender as aprendizagens que se quer promover mediante a educação escolar. Vamos ver alguns ingredientes do conceito de competência com a finalidade de tornar essas variações mais precisas. De acordo com o projeto DeSeCo da OCDE (2002, p. 8):

Uma competência é a capacidade para responder às exigências individuais ou sociais ou para realizar uma atividade ou uma tarefa [...]. Cada competência repousa sobre uma combinação de habilidades práticas e cognitivas inter-relacionadas, conhecimentos (incluindo o conhecimento tácito), motivação, valores, atitudes, emoções e outros elementos sociais e comportamentais que podem ser mobilizados conjuntamente para atuar de maneira eficaz.

No mesmo sentido aparece a seguinte consideração, extraída de um documento sobre *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida* elaborado sob o patrocínio da Direção Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia (2004, p. 4 e 7).

Considera-se que o termo “competência” se refere a uma combinação de destrezas, conhecimentos, aptidões e atitudes, e à inclusão da disposição para aprender, além do saber como. [...] As competências-chave representam um pacote multifuncional e transferível de conhecimentos, destrezas e atitudes que todos os indivíduos necessitam para sua realização e desenvolvimento pessoal, inclusão e emprego.

Essas definições refletem claramente as variações principais que o conceito de competência introduz no que se refere ao tipo de aprendizagem escolar que se deseja promover. A primeira se refere à *mobilização dos conhecimentos* (Perrenoud, 2002). Ser competente em um âmbito de atividade ou de prática significa, a partir desse enfoque, ser capaz de ativar e utilizar os conhecimentos relevantes para enfrentar determinadas situações e problemas relacionados com esse âmbito. Assim, por exemplo, ser competente para se comunicar na língua materna significa, de acordo com a “Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente”, ser capaz de

expressar e interpretar conceitos, pensamentos, fatos e opiniões de forma oral e escrita (escutar, falar, ler e escrever) [e de] interagir linguisticamente de uma maneira adequada e criativa em todos os possíveis contextos sociais e culturais, como a educação e a formação, a vida privada e profissional, e o ócio.

Não há dúvida de que essa dimensão da aprendizagem escolar é fundamental, e o fato de ressaltá-la é uma contribuição indiscutível dos enfoques baseados em competências. Mas não se pode dizer que seja totalmente nova. De fato, a importância da funcionalidade da aprendizagem como um dos traços diferenciais da aprendizagem significativa foi salientada em inúmeras ocasiões pelas teorias construtivistas da

aprendizagem escolar (ver, por exemplo, Ausubel, Novak e Hanesian, 1978; Ausubel, 2002). Do mesmo modo, a insistência em impulsionar, a partir da educação escolar, a realização de aprendizagens significativas e funcionais está presente nos enfoques construtivistas em educação que orientaram as reformas educacionais em vários países nas últimas décadas do século XX. A novidade e a originalidade dos enfoques baseados em competências não estão, portanto, em considerar a funcionalidade como uma dimensão importante da aprendizagem, mas no fato de situá-la no primeiro plano do tipo de aprendizagem que se deseja promover mediante a educação escolar, o que certamente não é um aspecto menor.

O destaque para a necessária *integração de diferentes tipos de conhecimentos* (habilidades práticas e cognitivas, conhecimentos factuais e conceituais, motivação, valores, atitudes, emoções etc.) é outro aspecto essencial dos enfoques baseados em competências. Assume-se, portanto, a diversidade da natureza psicológica do conhecimento humano; e, por essa razão, também se assume de alguma maneira que é preciso considerar essa especificidade na hora de promover e avaliar a aprendizagem nos diferentes tipos de conhecimentos exigidos pela aquisição de qualquer competência. Mais uma vez a ideia não é totalmente nova; o que é novo, na verdade, é o fato de que ao identificar e definir as aprendizagens escolares em termos de competências, estamos destacando primeiro a mobilização articulada e inter-relacionada de diferentes conhecimentos com tudo aquilo que isso supõe.

Um terceiro aspecto do conceito de competência que merece ser destacado é o referente à *importância do contexto* em que se adquirem as competências e no qual serão posteriormente aplicadas. Daí, por exemplo, a referência a “todos os possíveis contextos sociais e culturais” na definição da competência para se comunicar na língua materna que reproduzimos antes. As competências não podem se desligar dos contextos de prática em que são adquiridas e aplicadas. Um enfoque baseado na aquisição e no desenvolvimento de competências gerais provavelmente irá destacar a necessidade de ensinar os alunos a transferir o que aprenderam em uma situação concreta para outras situações diferentes. Os enfoques baseados em competências — ou em capacidades localizadas, isto é, em capacidades que incluem em sua caracterização a referência a alguns conhecimentos e algumas situações determinadas — irão destacar mais a necessidade de trabalhar as competências, cuja aprendizagem se quer promover, em contextos diferentes.

Um último aspecto dessa curta, e sem dúvida incompleta, relação de contribuições valiosas dos enfoques baseados em competências é, a meu ver, a prioridade dada na educação básica para a aquisição de um tipo especial de competências: *as que transformam um aprendiz em um aprendiz competente*, as que estão na base da capacidade para continuar aprendendo ao longo da vida, as que permitem desenvolver as capacidades metacognitivas que tornam possível uma aprendizagem autônoma e conduzida pelo próprio sujeito. Um aprendiz competente é aquele que conhece e regula seus próprios processos de aprendizagem, tanto do ponto de vista cognitivo como emocional, e pode fazer um uso estratégico de seus conheci-

mentos, ajustando-os às exigências do conteúdo ou da tarefa de aprendizagem e às características da situação (Bruer, 1995).

Os comentários anteriores são suficientes para apoiar a afirmação de que os enfoques baseados em competências significaram um avanço em muitos aspectos, principalmente no que se refere ao tipo de aprendizagem que iremos promover a partir da educação escolar e, por extensão, à identificação, seleção, caracterização e organização das aprendizagens escolares que devem fazer parte do currículo escolar. É um avanço no sentido de que, ao menos no que se refere à concretização das intenções educacionais em termos de aprendizagens escolares, os enfoques baseados em competências diversificam e enriquecem os enfoques baseados em capacidades que foram dominantes no discurso pedagógico e na definição de políticas curriculares em muitos países durante as duas últimas décadas do século XX. Mas também é um avanço no sentido de que algumas de suas contribuições, como as anteriormente mencionadas, abrem novas perspectivas e lançam importantes desafios teóricos, práticos e de política e gestão educacional aos profissionais da educação e às administrações educacionais.

... E BEM MENOS QUE UM REMÉDIO

No entanto, como já dissemos, deveríamos evitar cair de novo no erro, tantas vezes cometido na história das ideias e dos enfoques pedagógicos, psicopedagógicos e didáticos, de atribuir a uma abordagem determinada, qualquer que seja ela, a capacidade de gerar mais propostas e soluções das que consegue razoavelmente proporcionar. Em nosso caso concreto, e sem deixar de lado o plano da concretização das intenções educacionais no qual nos colocamos, é evidente que, por um lado, o conceito de competência continua tendo algumas limitações teóricas e práticas de difícil solução e, por outro, que seu uso — ou ao menos alguns de seus usos — envolve riscos, tem implicações negativas e gera práticas discutíveis. Vamos ver rapidamente alguns desses aspectos com a finalidade de completar os argumentos apresentados até aqui.

Em primeiro lugar, as propostas que consistem em definir as aprendizagens escolares unicamente em termos de competências, prescindindo da identificação dos diferentes tipos de conteúdos e conhecimentos que estas mobilizam, são enganosas e entram em contradição com o próprio conceito de competência. Conforme já comentamos, um dos ingredientes fundamentais do conceito de competência é a mobilização articulada e inter-relacionada de diferentes tipos de conhecimentos. Isso significa que a aquisição de uma competência está intrinsecamente associada à aquisição de uma série de saberes (conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, emoções etc.). A ênfase — a meu ver justificada e oportuna — na *mobilização* ou *aplicação* de alguns saberes pode nos fazer esquecer a necessidade desses saberes, mas o certo é que eles estão sempre aí, mesmo quando não são identificados e enunciados de forma explícita, como muitas vezes acontece nos currículos

por competências. Em suma, para adquirir ou desenvolver uma competência — assim como para adquirir ou desenvolver uma capacidade — é preciso assimilar e se apropriar sempre de uma série de saberes associados a ela; e, *além disso* — e não em vez de — aprender a mobilizá-los e aplicá-los.

Em segundo lugar, a definição das aprendizagens escolares exclusivamente em termos de competências desligadas dos contextos socioculturais de aquisição e de uso pode ocasionar um processo de homogeneização curricular que acaba sufocando a diversidade cultural. De fato, em um mundo caracterizado pela globalização, as aprendizagens básicas definidas apenas em termos de competências são muito semelhantes em todos os países e em todas as sociedades. Desta forma, a aquisição e a utilização dessas competências adquirem seu verdadeiro sentido no âmbito de atividades e práticas socioculturais diversas, no sentido vygotskiano da expressão, que exigem dos participantes o domínio de alguns saberes específicos — conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, emoções etc. — que não podem ser reduzidos a um uso descontextualizado das competências envolvidas. Nesse sentido, a consideração dos saberes associados às competências não é só uma necessidade para garantir sua aquisição e desenvolvimento, mas também é uma garantia para tornar compatíveis duas aspirações irrenunciáveis no mundo atual: a de educar os alunos para o exercício de uma “cidadania universal” e a de educá-lo para o exercício de uma cidadania arraigada na realidade social, cultural, nacional e regional da qual faz parte.

Em terceiro lugar, devido exatamente à importância que é atribuída à aplicação e à utilização do conhecimento, os enfoques baseados em competências podem acabar gerando a falsa ilusão de que a identificação e a seleção das aprendizagens escolares é um processo fácil que pode e deve ser abordado, além disso, a partir da mais estrita neutralidade ideológica. A ideia amplamente divulgada de que é muito mais fácil identificar e obter um consenso sobre as aprendizagens que a educação escolar deverá promover quando estas são definidas em termos de competências é, a meu ver, essencialmente errônea. É claro que o fato de dispor de referentes concretos de ação vinculados à aplicação ou exibição das competências é uma ajuda importante no processo de concretização das intenções educacionais. Mas não evita a reflexão prévia necessária sobre a relevância cultural das aprendizagens e a função social da educação escolar. Essa reflexão é muito mais complexa, e suas conclusões necessariamente mais polêmicas e conflitantes, do que a identificação de determinadas aprendizagens recorrendo aos referentes de ação ou comportamentais das competências, mas é imprescindível e irrenunciável e não deve ser desprezada ou excluída em favor de uma introdução simplesmente técnica e, ao menos, aparentemente mais simples. Em síntese, o processo de tomada de decisões sobre as aprendizagens escolares tem um componente ideológico importante, cuja visibilidade pode ficar seriamente comprometida em algumas versões dos enfoques baseados em competências.

Por fim, o enfoque das competências não resolve o problema de como avaliá-las adequadamente. Assim como também acontece no caso das capacidades, não é fá-

cil manter a continuidade e a coerência em um processo de tomada de decisões que deve orientar desde algumas competências definidas de forma necessariamente geral e abstrata até algumas tarefas concretas de avaliação, cuja realização por parte dos alunos deve permitir indagar o grau de domínio alcançado na aplicação dessas competências. As competências são um referencial para a ação educacional e nos informam sobre aquilo que devemos ajudar os alunos a construir, a adquirir e a desenvolver, sendo também, portanto, um referencial para a avaliação, útil para comprovar o nível de aproveitamento alcançado pelos alunos e alunas. Mas as competências, assim como as capacidades, não são diretamente avaliáveis. É preciso escolher os conteúdos mais adequados para trabalhá-las e desenvolvê-las, definir a sequência e o grau próprio dos diferentes níveis e cursos, estabelecer indicadores precisos de aproveitamento, e acertar nas tarefas que finalmente se pede que o aluno realize. A possibilidade de “perder o fio” nesse percurso complexo é, sem dúvida, muito grande (Martín e Coll, 2003).

Definitivamente e para concluir, talvez o risco principal do enfoque baseado em competências seja similar àqueles que outros enfoques tiveram de enfrentar no passado, com êxitos quase sempre raros ou moderados: o de se apresentar e ser apresentado como uma solução para os males, os problemas e as incertezas que afligem a educação escolar atualmente. As contribuições dos enfoques baseados em competências são muito valiosas, mas, definitivamente, também não são um remédio milagroso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D. P. *Adquisición y retención del conocimiento*. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós, 2002.

_____; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Educational Psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978. (Trad. Cast. *Psicología Educativa*. México: Trillas, 1983).

BRUER, J. T. *Escuelas para pensar*. Una ciencia del aprendizaje en el aula. Barcelona: Paidós, 1995.

COMISSÃO EUROPEIA. *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Realização do programa de trabalho “Educación y Formación 2010”. Grupo de trabajo B. “Competencias clave”. Comissão Europeia. Direção Geral de Educação e Cultura, 2004. Disponível em: <http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf>. Data de acesso: 1º maio 2006.

MARTÍN, E.; COLL, C. (Eds.). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades*: intenciones educativas y planificación de la enseñanza. Barcelona: Edebé, 2003.

PARLAMENTO EUROPEU e Conselho da União Europeia. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diário Oficial da União Europeia*. L 394/10-18, 30 dez. 2006.

PERRENOUD, Ph. D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? In: DOLTZ, J.; OLLAGNIER, E. (Eds.) *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université, p. 45-60, 2002.

Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio

CÉSAR COLL¹

El concepto de competencia y las propuestas pedagógicas y didácticas basadas en competencias han irrumpido con fuerza en el panorama de la educación escolar en el transcurso de los últimos años. Circunscrito prácticamente al ámbito de la formación profesional, ocupacional y laboral hasta bien entrada la década de 1990, el discurso de las competencias ha ido ganando terreno de forma progresiva en todos los ámbitos y niveles de la educación formal, desde la educación superior hasta la educación infantil, convirtiéndose en muchos países en un enfoque dominante. Su adopción por muchas administraciones educativas y por instituciones e instancias internacionales orientadas a formular recomendaciones curriculares y a promover evaluaciones de rendimiento en una perspectiva comparada es sin duda un factor importante para entender esta rápida difusión y penetración del concepto de competencia y de las propuestas y planteamientos educativos acordes con él.

Sin negar la especificidad del fenómeno ni la importancia que pueden tener en este caso otros factores –como, por ejemplo, el énfasis en los resultados y en la rendición de cuentas de los servicios públicos, incluidos los educativos; o en la calidad entendida no tanto en términos de inversiones y de recursos como de resultados-, la rapidez y la amplitud con las que se han extendido los enfoques basados en competencias no son una excepción en la evolución de las ideas y de los planteamientos pedagógicos. La educación es un campo de conocimiento y de actividad profesional especialmente proclive a la aparición y difusión de conceptos y enfoques presentados a menudo como “novedosos” y portadores de soluciones a todos los problemas y carencias existentes, que pueden llegar a alcanzar un grado considerable de aceptación en períodos de tiempo relativamente breves. Su vigencia, sin embargo, suele ser también breve, ya que sucumben con relativa rapidez y escasa resistencia ante nuevas oleadas de conceptos y enfoques, supuestamente más “novedosos” y portadores de mejores soluciones, que vienen a sustituirlos. A menudo la historia de las ideas y del pensamiento educativo parece adoptar más bien la forma de un proceso de refundaciones sin fin que la de una evolución de ideas y planteamientos que se van enriqueciendo, afinando y diversificando de manera progresiva.

Con estos antecedentes, parece lógico preguntarse si los enfoques basados en competencias no constituyen un eslabón más de esta cadena de propuestas y planteamientos educativos que se suceden con relativa rapidez pero que, mientras están vigentes, se erigen en fuente de solución de todos los problemas educativos. Así parecen sugerirlo, en efecto, la rapidez con que se han difundido estos enfoques, el entusiasmo un tanto acrítico con que se presentan en ocasiones y las virtudes maravillosas que se les atribuyen. Hay sin duda ingredientes en este fenómeno que pueden llevarnos a pensar que estamos ante otra “moda educativa”. Sin embargo, más allá de este componente de moda, el concepto de competencia y los enfoques basados en competencias tienen elementos interesantes que constituyen un avance en la manera de plantearse, afrontar y buscar soluciones a algunos de los problemas y de las dificultades más acuciantes con los que se enfrenta la educación escolar en la actualidad. Por supuesto, y contrariamente a lo que parecen sugerir a veces algunos discursos entusiastas y ciertamente acríticos sobre el alcance y las ventajas de estos enfoques, tampoco en esta ocasión parece que hayamos encontrado el remedio maravilloso susceptible de curar, cual bálsamo de Fierabrás, todos los problemas de la educación. Los enfoques basados en competencias suponen a mi juicio un progreso respecto a enfoques y planteamientos precedentes, pero siguen presentando, como no puede ser de otra manera, li-

mitaciones importantes, al tiempo que comportan riesgos y peligros en su puesta en práctica a los que conviene prestar especial atención. En lo que sigue, y con el fin de argumentar y concretar esta valoración, comentaré brevemente en primer lugar algunos aspectos de los enfoques basados en competencias que suponen un avance, para señalar a continuación y de forma también sintética algunas de las limitaciones y riesgos que comportan igualmente estos enfoques.

ALGO MÁS QUE UNA MODA...

El interés fundamental del concepto de competencia reside a mi juicio en el hecho de que proporciona una mirada original y muy sugerente para abordar un aspecto a la vez nuclear y extremadamente complejo de la educación escolar: la identificación, selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares; es decir, las decisiones relativas a lo que debe esforzarse en aprender el alumnado y, por tanto, a lo que debe intentar enseñar el profesorado en los centros educativos. Sería incorrecto, sin embargo, limitar el interés del concepto de competencia a un componente puramente instrumental, de herramienta útil para concretar las intenciones educativas. En realidad, el interés del concepto reside sobre todo en los matices que aporta a la manera de entender los aprendizajes que se aspira a promover mediante la educación escolar. Veamos algunos ingredientes del concepto de competencia con el fin de precisar estos matices. De acuerdo con el proyecto DeSeCo de la OCDE (2002, p. 8),

“Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea (...) Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz.”

En la misma línea apunta la siguiente consideración, extraída de un documento sobre *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida* elaborado bajo los auspicios de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2004, p. 4 y 7):

“Se considera que el término ‘competencia’ se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes, actitudes y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo. (...) Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo.”

Estas definiciones reflejan con claridad los matices principales que introduce el concepto de competencia en lo que concierne al tipo de aprendizaje escolar que se desea promover. El primero se refiere a la *movilización de los conocimientos* (Perrenoud, 2002). Ser competente en un ámbito de actividad o de práctica significa, desde este enfoque, ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas relacionados con dicho ámbito. Así, por ejemplo, ser competente para comunicarse en la lengua materna significa, de acuerdo con la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre del 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, ser capaz de:*

“expresar e interpretar conceptos, pensamientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) [y de] interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio.”

Sin duda esta dimensión del aprendizaje escolar es fundamental y el hecho de subrayarla constituye una aportación indudable de los enfoques basados en competencias. Sin embargo no puede decirse que sea totalmente novedosa. En efecto, la importancia de la funcionalidad del aprendizaje como uno de los rasgos distintivos del aprendizaje significativo ha sido subrayada en numerosas ocasiones por las teo-

rias constructivistas del aprendizaje escolar (ver, por ejemplo, Ausubel et al., 1978; Ausubel, 2002). Así mismo, la insistencia en impulsar desde la educación escolar la realización de aprendizajes significativos y funcionales está presente en los enfoques constructivistas en educación que han orientado las reformas educativas en numerosos países en las últimas décadas del siglo XX. La novedad y la originalidad de los enfoques basados en competencias no residen pues tanto en la toma en consideración de la funcionalidad como una dimensión importante del aprendizaje, como en el hecho de situarla en el primer plano del tipo de aprendizaje que se desea promover mediante la educación escolar, lo que ciertamente no es un aspecto menor.

La puesta en relieve de la necesaria *integración de distintos tipos de conocimientos* (habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos factuales y conceptuales, motivación, valores, actitudes, emociones, etc.) es otro aspecto esencial de los enfoques basados en competencias. Se asume, por tanto, la distinta naturaleza psicológica del conocimiento humano; y se asume también de alguna manera, en consecuencia, que hay que tener en cuenta esta especificidad a la hora de promover y evaluar el aprendizaje de los diferentes tipos de conocimientos que requiere la adquisición de cualquier competencia. Una vez más la idea no es totalmente novedosa; sí que lo es, en cambio, el hecho de que al identificar y definir los aprendizajes escolares en términos de competencias, estamos poniendo el acento de entrada en la movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimientos con todo lo que ello supone.

Un tercer aspecto del concepto de competencia que merece ser destacado es el relativo a *la importancia del contexto* en el que se adquieren las competencias y en el que se aplicarán posteriormente. De ahí, por ejemplo, la referencia a “todos los posibles contextos sociales y culturales” en la definición de la competencia para comunicarse en la lengua materna que hemos reproducido antes. Las competencias no pueden desligarse de los contextos de práctica en los que se adquieren y se aplican. Un enfoque basado en la adquisición y desarrollo de competencias generales destacará probablemente la necesidad de enseñar a los alumnos y alumnas a transferir lo aprendido en una situación concreta a otras situaciones distintas. Los enfoques basados en competencias –o en capacidades situadas, es decir, en capacidades que incluyen en su caracterización la referencia a unos conocimientos y unas situaciones determinadas– pondrán más bien el acento en la necesidad de trabajar las competencias cuyo aprendizaje se quiere promover en contextos distintos.

Un último aspecto de esta breve y por supuesto incompleta relación de aportaciones valiosas de los enfoques basados en competencias, es a mi juicio la prioridad otorgada en la educación básica a la adquisición de un tipo especial de competencias: *las que convierten a un aprendiz en un aprendiz competente*, las que están en la base de la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, las que permiten desarrollar las capacidades metacognitivas que hacen posible un aprendizaje autónomo y autodirigido. Un aprendiz competente es el que conoce y regula sus propios procesos de aprendizaje, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional y puede hacer un uso estratégico de sus conocimientos, ajustándolos a las exigencias del contenido o tarea de aprendizaje y a las características de la situación (Bruer, 1995).

Los comentarios precedentes bastan para apoyar la afirmación de que los enfoques basados en competencias han supuesto un avance en muchos aspectos, especialmente en lo que concierne al tipo de aprendizajes que hemos de promover desde la educación escolar y por extensión a la identificación, selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares que deben formar parte del currículo escolar. Es un avance en el sentido de que al menos en lo que respecta a la concreción de las intenciones educativas en términos de aprendizajes escolares, los enfoques basados en competencias matizan y enriquecen los enfoques basados en capacidades que han sido dominantes en el discurso pedagógico y en la definición de políticas curriculares en muchos países durante las dos últimas décadas del siglo XX. Pero es también un avance en el sentido de que algunas de sus aportaciones, como las anteriormente mencionadas, abren perspectivas novedosas y plantean importantes desafíos teóricos, prácticos, de política y gestión educativa a los profesionales de la educación y a las administraciones educativas.

... Y MUCHO MENOS QUE UN REMEDIO

En embargo, como ya hemos señalado, deberíamos evitar caer de nuevo en el error, tantas veces cometido en la historia de las ideas y los enfoques pedagógicos, psicopedagógicos y didácticos, de atribuir a un planteamiento determinado, cualquiera que sea, la capacidad de generar más propuestas y soluciones de las que razonablemente puede proporcionar. En el caso concreto que nos ocupa, y sin abandonar el plano de la concreción de las intenciones educativas en el que nos hemos situado, es evidente que, por una parte, el concepto de competencia sigue enfrentando algunas limitaciones teóricas y prácticas de difícil solución, y por otra, que su uso –o al menos algunos de sus usos– comporta riesgos, tiene implicaciones negativas y genera prácticas discutibles. Veamos brevemente algunos de estos aspectos con el fin de completar los argumentos presentados hasta aquí.

En primer lugar, las propuestas consistentes en definir los aprendizajes escolares únicamente en términos de competencias, prescindiendo de la identificación de los diferentes tipos de contenidos y conocimientos que éstas movilizan, son engañosas y resultan contradictorias con el concepto mismo de competencia. Como ya hemos comentado, uno de los ingredientes fundamentales del concepto de competencia es la movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimientos. Esto significa que la adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc.). El énfasis –justificado y oportuno, a mi juicio– en la *movilización o aplicación* de unos saberes puede llevarnos a hacer olvidar la necesidad de esos saberes, pero lo cierto es que están siempre ahí, incluso cuando no se identifican y no se enuncian de forma explícita como sucede en ocasiones en los currículos por competencias. En suma, para adquirir o desarrollar una competencia –al igual que para adquirir o desarrollar una capacidad–, hay que asimilar y apropiarse siempre de una serie de saberes asociados a ella; y además –no en lugar de– aprender a movilizarlos y aplicarlos.

En segundo lugar, la definición de los aprendizajes escolares exclusivamente en términos de competencias desgajadas de los contextos socioculturales de adquisición y de uso puede dar lugar a un proceso de homogeneización curricular que acabe ahogando la diversidad cultural. En efecto, en un mundo caracterizado por la globalización, los aprendizajes básicos definidos sólo en términos de competencias son muy similares en todos los países y en todas las sociedades. Ahora bien, la adquisición y utilización de estas competencias adquiere su verdadero sentido en el marco de actividades y prácticas socioculturales diversas, en el sentido vygotskiano de la expresión, que exigen a los participantes el dominio de unos saberes específicos –conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc.– no reductibles a un uso descontextualizado de las competencias implicadas. En este sentido, la toma en consideración de los saberes asociados a las competencias no es sólo una necesidad para asegurar su adquisición y desarrollo, sino que es también una garantía para hacer compatibles dos aspiraciones irrenunciables en el mundo actual: la de educar al alumnado para el ejercicio de una “ciudadanía universal” y la de educarlo para el ejercicio de una ciudadanía enraizada en la realidad social, cultural, nacional y regional de la que forma parte.

En tercer lugar, debido precisamente a la importancia que atribuyen a la aplicación y utilización del conocimiento, los enfoques basados en competencias pueden acabar generando la falsa ilusión de que la identificación y selección de los aprendizajes escolares es un proceso fácil que puede y debe ser abordado además desde la más estricta neutralidad ideológica. La idea ampliamente extendida de que es mucho más fácil identificar y alcanzar un consenso sobre los aprendizajes que ha de promover la educación escolar cuando se definen en términos de competencias es a mi juicio esencialmente errónea. Ciertamente, el hecho de disponer de referentes concretos de acción vinculados a la aplicación o despliegue de las competencias es una ayuda importante en el proceso de concreción de las intenciones educativas. Pero no evita la reflexión previa necesaria sobre la relevancia cultural de los aprendizajes y la función social de la educación escolar. Esta reflexión resulta mucho más compleja, y sus conclusiones necesariamente más polémicas y conflictivas, que la definición de unos determinados aprendizajes recurriendo a los referentes de acción o comportamentales de las competencias, pero es imprescindible e irrenunciable y no debe quedar relegada o excluida en favor de una entrada simplemente

técnica y aparentemente más sencilla. En síntesis, el proceso de toma de decisiones sobre los aprendizajes escolares tiene un componente ideológico importante cuya visibilidad puede quedar seriamente comprometida en algunas variantes de los enfoques basados en competencias.

Finalmente el enfoque de las competencias no resuelve el problema de cómo evaluarlas adecuadamente.

Como sucede también en el caso de las capacidades, no es fácil mantener la continuidad y la coherencia en un proceso de toma de decisiones que ha de conducir desde unas competencias definidas de forma necesariamente general y abstracta, hasta unas tareas concretas de evaluación cuya realización por parte del alumnado ha de permitir indagar el grado de dominio alcanzado en la aplicación de dichas competencias. Las competencias son un referente para la acción educativa y nos informan sobre lo que debemos ayudar al alumnado a construir, a adquirir, a desarrollar y también en consecuencia, un referente para la evaluación, es útil para comprobar el nivel de logro alcanzado por los alumnos y alumnas. Sin embargo, las competencias, como las capacidades, no son directamente evaluables. Hay que elegir los contenidos más adecuados para trabajarlas y desarrollarlas, definir la secuencia y el grado propio de los distintos niveles y cursos, establecer indicadores precisos de logro, y acertar en las tareas que finalmente se le pide al alumno que realice. La posibilidad de "perder el hilo" en este complejo recorrido es sin duda muy grande (Martín y Coll, 2003).

En definitiva, y para concluir, tal vez el riesgo principal del enfoque basado en competencias sea similar al que han tenido que afrontar en el pasado otros enfoques, con éxito casi siempre más bien escaso o moderado: el de presentarse y ser presentado como una solución a los males, problemas e incertidumbres que aquejan la educación escolar en la actualidad. Las aportaciones de los enfoques basados en competencias son muy valiosas, pero definitivamente tampoco son un remedio milagroso.

1. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. Dirección de correo electrónico: ccoll@ub.edu

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1978). *Educational Psychology*. Nueva York: Holt, Rinehart & Wiston. (Trad. Cast. *Psicología Educativa*. México: Trillas, 1983).
- AUSUBEL, D. O. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.
- BRUER, J. T. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y Formación 2010". Grupo de trabajo B. "Competencias clave". Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Consultado el 1.05.06 en: http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- MARTÍN, E. & COLL, C. (Eds.) (2003). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. Barcelona: edebé.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea. L 394/10-18. 30.12.2006.
- PERRENOUD, Ph. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: Éditions ESF.

Da “educatividade” em educação e de sua avaliação

CHARLES HADJI

A Michel Lecointe

duas observações preliminares parecem se impor. A primeira é que hoje em dia o vento da avaliação sopra forte, e por toda parte. A segunda, que a prática da avaliação está cada vez mais sujeita a preocupantes derivas. O vento da avaliação sopra forte: a avaliação tornou-se uma atividade onipresente, da qual nada parece poder escapar. Nenhuma prática social e nenhum ator estão a salvo. O relatório da “Comissão Attali” (decisões 227 e 228) pretende avaliar todos os serviços do Estado (escola, universidade, hospital, administração) e fazer superiores e usuários avaliarem todos os agentes de um serviço público (professor, funcionário, médico). No que diz respeito à escola e à universidade, instaura-se, ou reforça-se, uma avaliação que deve, a partir de agora, alcançar todos os níveis (escolas, colégios e liceus, universidades), todos os atores (os professores assim como os alunos) e da qual se espera muito. O ministro da Educação conta muito com ela para “dividir por três o pesado fracasso escolar”! (*Le Monde*, 11 e 12 nov. 2007). Mas esta extensão do terreno da luta avaliativa não para na ação do Estado. Avalia-se também (desde a Lei Tépá) o desempenho dos dirigentes de empresa. Avalia-se a fraude fiscal (com desvio considerável de acordo com os avaliadores!); mas também, há pouco tempo, os ministros; o mercado de trabalho; a pobreza; as desigualdades; as HLM;¹ a legislação das contas do campo (comissão instalada em 9 de junho de 2008!); o RH; a periculosidade dos detentos; as empresas e os bancos (com o êxito que se sabe, como ficou evidente com o fiasco das agências de avaliação de risco financeiro quando da crise dos “subprimes”; se bem que se pensa em criar um “organismo de vigilância internacional” encarregado de avaliar e regular as agências de risco! (*Le Monde*, 30 maio 2008)

Já neste primeiro plano, pois, as derivas são evidentes. Mas não basta acusar as agências “de terem avaliado mal o risco ‘subprime’” (*Le Monde*, 18 ago. 2007). Ainda seria necessário perguntar-se sobre o que caracteriza o “avaliar bem” e poder de-

1. **Habitação com Aluguel Moderado** (*Habitation à Loyer Modéré*): habitação popular, pública ou privada, que se beneficia de um financiamento público parcial, direto ou indireto. (N. de T.)

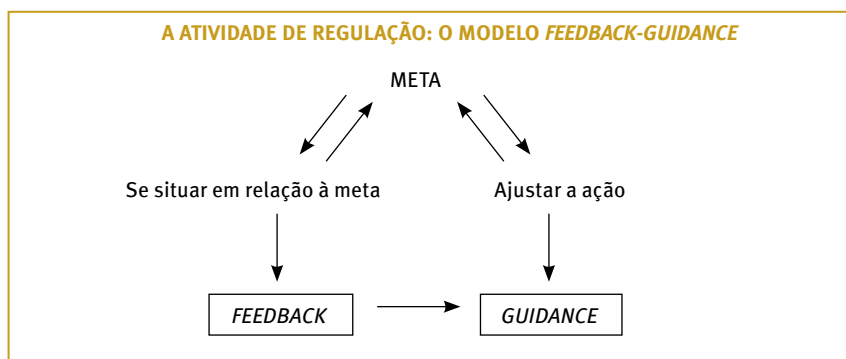
cidir as condições que permitem evitar as derrapagens e os erros. Sem o que se continuará a deplorar por muito tempo as ambiguidades de uma prática invasiva, que não teme nada e pretende até poder arriscar-se com acerto na avaliação do bem-estar, quem sabe da “felicidade nacional bruta” (reino do Butão), produzindo cifras sempre discutíveis e incertas, enquanto provoca, pela pressão que exerce e pelos excessos a que se permite, tantos sofrimentos (angústias, humilhações, suicídios) e desencadeia tantos comportamentos “perversos” (discriminação, violências, trapaças e fraudes de todos os gêneros). Torna-se urgente “repensar” o trabalho de avaliação para dizer o que temos direito de esperar dele de fato e fazer emergir o que poderia ser *uma avaliação exercendo-se “nos limites da razão”*.

Parece-nos que isto deveria ser, com certeza, uma avaliação interrogando-se mais sobre seu *projeto de questionamento*. É isso que vamos mostrar, mantendo-nos no campo do trabalho educativo. É necessário, para tanto, antes de tudo, recentramo-nos naquilo que é a essência do ato de avaliação.

1. VOLTA AOS FUNDAMENTOS: A AVALIAÇÃO COMO PRODUÇÃO DE UM JULGAMENTO DE ACEITABILIDADE, NO CONTEXTO DE UM “PROJETO DE QUESTIONAMENTO AVALIATIVO”

Propomos tomar por pressuposto que avaliar significa *pronunciar um julgamento de aceitabilidade a respeito de uma dada realidade* (Hadji, 2004).

No contexto de uma atividade de regulação, como modelada por Linda Allal (1988) no quadro abaixo:



... avaliar é o mesmo que dizer em que medida determinada realidade (um objeto, uma situação, uma prática, uma pessoa) pode ser julgada aceitável com referência às expectativas (um conjunto de qualidades para o objeto; uma situação idealizada; uma prática que seria, entre outras, eficaz e equitativa; uma personalidade ideal ...). O avaliador aprecia a realidade à luz de expectativas que dizem respeito a ela.

De maneira bem esquemática, pode-se então dizer que, no campo educacional, a avaliação é uma apreciação do *SFP — Serviço “Formador” Prestado*:

A avaliação no campo educativo: Uma apreciação do “SFP”:

→ Avaliar é apreciar a qualidade de uma ação “educacional”, no eixo de uma questão geral: *qual é o “serviço (educacional, formador, de desenvolvimento) prestado”?*

... que exige a especificação prévia (ou ao menos concomitante) do SFE, ou Serviço “Formador” Esperado:

A aceitabilidade da ação é, então, apreciada com referência ao “SFE”, i.e., ao “serviço formador esperado”

Convém esclarecer, desde já, que a especificação das expectativas é um momento absolutamente essencial à atividade de avaliação, que se vai organizar em torno de três grandes questões:

Em resumo: três tempos fortes, em torno de três questões

QUESTÃO 1: O que temos, essencialmente, direito de esperar do “objeto” avaliado? Qual é o serviço esperado (SE)?

→ assinalar as *expectativas prioritárias*

QUESTÃO 2: O que será necessário, então, ver (observar)?

→ identificar *espaços de observações*, i.e., “linhas de leitura”

QUESTÃO 3: E em que veremos que a expectativa é satisfeita ou não?

→ definir *indicadores de êxito*, i.e., sinais de apreciação do serviço prestado (SP)

A busca de *sinais de êxito*, ou seja, de satisfação das expectativas, só tem legitimidade dentro dos *espaços de observação* que se inscrevem no eixo dos campos de questionamento correspondentes às *expectativas prioritárias*. Por exemplo, eu quero saber se um professor é “merecedor” (avaliação do mérito, tão frequentemente louvada hoje em dia). Mas o que isto pode significar? Que ele tem “bom desempenho”? O que temos, então, a esperar dele, e quem permitirá julgá-lo “com bom desempenho”? É preciso dizê-lo. Por exemplo, que ele ponha em prática as competências requeridas para as grandes tarefas profissionais, que deverão, pois, ser listadas para poder avaliá-lo corretamente. Uma modelagem de “ensinar” (a atividade do professor que teria então “bom desempenho”) é um pré-requisito para a avaliação do “ensinar bem”. Finalmente, será possível, e necessário, procurar sinais de “aceitabilidade” em cada um dos espaços de exercício profissional. Por exemplo: ele construiu e propôs um “texto de saber” (Chevallard) pertinente? Ele soube estar à altura do grupo de alunos para colocá-lo em condições de trabalho propícias?

Nestas condições, uma noção torna-se essencial à avaliação: a de *projeto de questionamento*. Pois entendemos que, sem questões que guiem seus passos, o avalia-

dor está cego. Sua primeira tarefa é *saber o que há a respeito da realidade avaliada*. Este questionamento, de certa forma, explicita as expectativas que o projeto de avaliação deve, necessariamente, levar em consideração, sem o que ele perde o sentido. No projeto de questionamento inclui-se o tipo de questão a ser feito à realidade (aqui, educativa) avaliada, para saber se ela é aceitável.

Parece-nos possível, então, distinguir três grandes “projetos de questionamento avaliativo”:

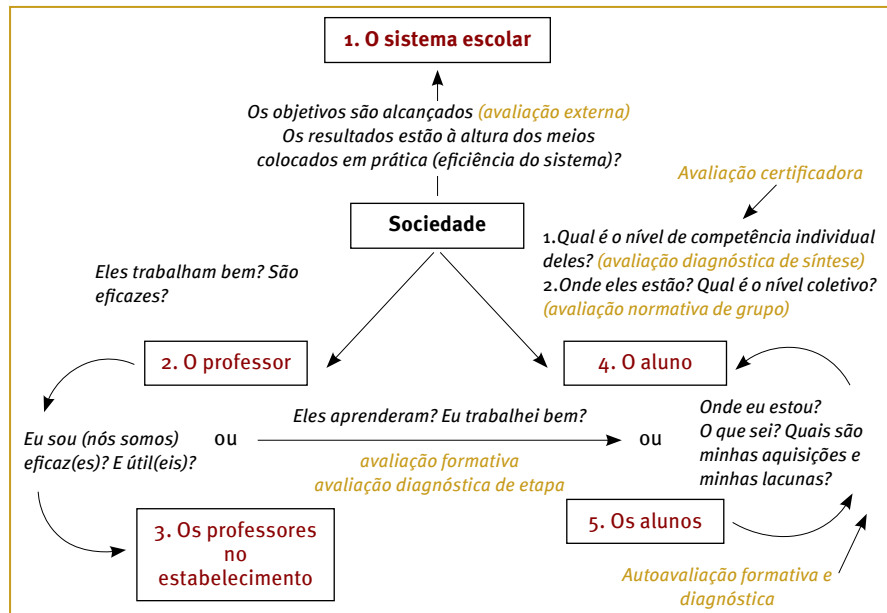
- O primeiro é, hoje, dominante: trata-se do questionamento sobre a *eficácia* das práticas “educativas”.
- O segundo está em expansão: trata-se do questionamento sobre a *equidade* dessas práticas.
- O terceiro é praticamente inexistente (por isso, falaremos de uma “grande ausência”): trata-se do questionamento sobre o que propomos chamar, na falta de um termo mais adequado e bem estabelecido, a *educatividade* dessas práticas.

Por que então seria necessário parar no meio do caminho que deveria, pela lógica, conduzir-nos a privilegiar a avaliação da educatividade das práticas ditas educativas?

2. DE UM PRIMEIRO GRANDE PROJETO DE QUESTIONAMENTO, TRATANDO DA EFICÁCIA...

Tratando-se do trabalho educacional escolar, como mostra o esquema abaixo, os questionamentos, como os alvos, são vários:

QUESTIONAMENTOS E ALVOS NA AVALIAÇÃO ESCOLAR



Pareceu-me possível localizar três grandes fontes de questionamento (a sociedade, os professores e os alunos); cinco grandes objetos-alvo (o sistema escolar, um professor, um estabelecimento, um aluno e um ou alguns grupos de alunos); e, a partir disso, quatro grandes problemas de avaliação:

QUATRO GRANDES PROBLEMÁTICAS

Problemática de desenvolvimento pessoal

→ Autoavaliação do aluno

Problemática de ajustamento pedagógico

→ Avaliação formativa realizada

pelo professor

→ Autoavaliação do professor

→ Autoavaliação do estabelecimento

Problemática de medida de eficácia

→ Avaliação do sistema escolar

→ Avaliação dos estabelecimentos

Problemática de indicação e certificação de efeitos e de níveis

→ Avaliação certificadora dos “formados”

→ Avaliação normativa (indicativa) dos grupos de alunos

Mas sendo ainda mais “radicais”, se queremos identificar os “tipos” (genéricos) de questionamento, podemos nos situar, já que se trata de avaliar a *ação* educativa, naquilo que chamei de (Hadji, 2006) o triângulo da avaliação das ações, que mostra o avaliador como um “agente triplo” (enquanto o agente da música de Guy Béart era só duplo...). Todo professor, hoje, ouviu falar do “triângulo didático”, que reúne saber(es), professor(es) e aluno(s). Para Jean Houssaye (1988, 1993), toda pedagogia se constrói sobre a existência de uma relação privilegiada entre dois dos três elementos, o que exclui, necessariamente, o terceiro. Por exemplo, a pedagogia tradicional “magistral”, ao privilegiar a relação professor/saber, deixa o aluno distante. O terceiro elemento, assim deixado de lado, deve aceitar o lugar de morto, no sentido do jogo de bridge (alguém indispensável, mas que é um jogador menor, não um verdadeiro sujeito), se não for obrigado, na falta de outro que possa sê-lo, a fazer o “louco” (vindo perturbar, até perverter o jogo). Parece-nos que a situação de avaliação pode ser definida em termos semelhantes, como um triângulo composto de três elementos, dos quais dois são colocados em primeiro plano, ao passo que o terceiro é relegado *de facto*² ao segundo plano, na postura de morto, no melhor dos casos, e de louco no pior deles.

Assim pode-se identificar, no cerne do que Jacques Bonnet (1994) desenhou como o “triângulo da qualidade”, três grandes “processos”, cada qual fundado em uma relação privilegiada entre dois dos três elementos do triângulo e colocando o terceiro no lugar do morto ou do louco:

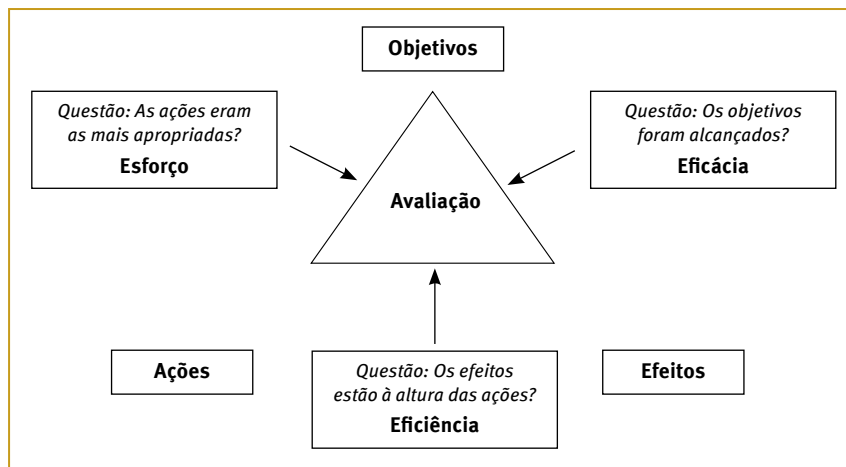
→ O processo da *avaliação do esforço*

Toda ação lúcida tem objetivos. A partir disto, uma primeira interrogação avaliadora pode colocar em relação privilegiada estes objetivos e os *meios* postos em prática para alcançá-los (dito de outra maneira: as *ações conduzidas*). Poderemos falar de

2. Em latim no original. (N. de T.)

uma avaliação do esforço, este sendo definido pelo investimento (em homens, em materiais e em dinheiro) consentido para atingir os objetivos. Tratar-se-á de saber se as ações eram as mais apropriadas, o que põe muito em segundo plano os resultados, sem que se possa, entretanto, fazer deles uma total abstração.

O TRIÂNGULO GERAL DA AVALIAÇÃO DAS AÇÕES



→ O processo da *avaliação da eficiência*

Um segundo grande questionamento vai privilegiar as relações entre os meios e os resultados ou efeitos. Os resultados estão à altura dos meios utilizados? Uma avaliação da eficiência terá por objeto apreciar a adequação dos resultados aos meios, com a preocupação de saber se não era possível fazer melhor com os mesmos meios. Os objetivos passam, então, ao segundo plano, mas sem poder ser totalmente excluídos da análise.

→ O processo da *avaliação da eficácia*

É possível interrogar-se essencialmente sobre a adequação dos resultados aos objetivos. Os objetivos foram alcançados? É a questão da eficácia, que põe os meios em segundo plano. Mas a eficácia não poderá negligenciar completamente os meios. Não mais do que a eficiência em relação aos objetivos, ou o esforço em relação aos resultados.

Como a avaliação é incorporada à ação (aqui, ação “educativa”), o avaliador, para formular seu julgamento de aceitabilidade (Hadji, 2004), deve situar-se entre três polos, sabendo que, efetivamente, ele vai inserir-se em um questionamento que o posicionará em uma das três bases do triângulo. Em outros termos, se nos permitimos esta comparação, o avaliador entra em um *ménage à trois* no qual deverá privilegiar um casal, sem, porém, sumir com o terceiro, então excluído. No entanto, o instrumental a ser utilizado vai depender, primeiramente, do pro-

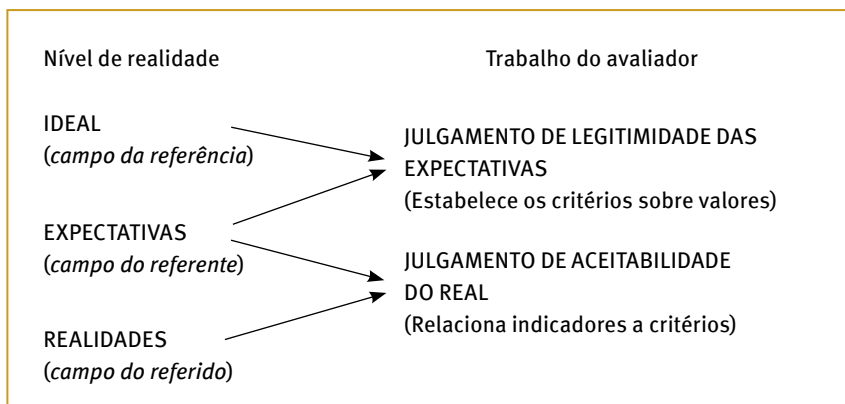
cesso de avaliação assim privilegiado. Por exemplo, uma avaliação “experimental” da eficiência conduzirá a “medir os meios”, a “medir os efeitos” e a procurar “correlações positivas” entre estas duas séries de medidas (Le Poulter, 1990). Os objetos a serem medidos são função do processo e, portanto, do questionamento privilegiado.

Que não nos enganemos então sobre nosso propósito. A avaliação da eficácia, tratando-se de uma prática, é plenamente legítima. É preciso saber bem em que medida os objetivos serão alcançados, para poder ajustar a ação (modelo da regulação). Não há nada condenável nisso, a não ser que este questionamento seja o único.

3. A UM SEGUNDO, TRATANDO DA EQUIDADE...

O desdobramento das práticas de avaliação da eficácia, que correspondem a um nível “básico” da avaliação das ações (avaliar uma ação é, no mínimo, apreciar sua eficácia e não há nada aí, repitamo-lo, que não muito legítimo), inscreve-se em um horizonte ideológico onde domina uma “cultura de resultados”. Cada um é convidado a “prestar contas”, a fim de saber se os compromissos foram mantidos e poder, eventualmente, remediar a situação. Daí a tentação, para o ator social em questão (quer seja um carteiro, um diretor de hospital ou um ministro), de “se dar bem”. Pois, por princípio, a avaliação da eficácia não se questiona sobre o “valor” dos objetivos, apenas verifica se estes foram alcançados. E é esta sua fraqueza. De fato, de um lado ela toma este objetivo como dado e inscreve-se, então, em uma lógica de aceitação e de submissão ao poder que fez daquilo um objetivo. No entanto, avaliar é pronunciar-se sobre o valor, debater o valor, e o simples fato de aceitar julgar uma ação com referência em um objetivo dado confere a este um valor cuja obviedade pode ser discutível (Hitler era um político eficaz: ele quase atingiu seu objetivo de eliminar os judeus!). Por outro lado, a cultura dos resultados privilegia naturalmente os resultados quantitativos, por sua visibilidade imediata e sua aparente objetividade. O que conduz a pensar que o essencial do trabalho de avaliação é a produção de indicadores quantitativos. Assim ressurgem a velha convicção de que avaliar é medir, quando seria necessário, na verdade, ter sempre em mente as palavras de Disraeli (citado por Stéphanie Dupays, 2008): “existem três tipos de mentira: as mentiras, as mentiras deslavadas e as estatísticas”. É por isso que, no campo educacional (mas também em muitos outros), os avaliadores tornaram-se sensíveis a preocupações de *justiça*. Pode-se compreender facilmente. De um lado, isso traduz uma preocupação de coerência “epistêmica” ou específica (Hadji, 1997, 2007). Se avaliar significa dizer o valor, produzir mais-valia, segundo a tão bela fórmula de nosso saudoso colega Michel Lecoq (1997), então a interrogação sobre o valor de uma ação conduz necessariamente a colocar a questão do valor do objetivo. Por isso, Lecoq falava de “tripla articulação”, entre o referido, o referente e o que ele designava como “a referência”, a saber, um “sistema de valores”. O que exprimi pelo esquema a seguir.

O DUPLO JULGAMENTO NA ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO



Por outro lado, deveria ser claro desde o princípio que uma interrogação sobre os efeitos do esforço educacional não pode deixar de considerar questões relativas à justiça. Pois do que se trata, senão de saber se foi permitido a todos se beneficiarem equitativamente do esforço que a coletividade faz para a educação das crianças? Este esforço não é feito, aliás, por preocupação com a justiça social? Mas justiça e *equidade* são termos polissêmicos, e ao nos referirmos a eles, nos aventuramos em um terreno perigoso.

Isto é claro no que diz respeito ao conceito de justiça. A empreitada de elaborar uma “teoria da justiça” colocou Rawls, por exemplo, diante da aporia (dificuldade de ordem racional sem origem aparente) da definição universal da justiça: como superar a singularidade das concepções particulares para achar um conceito suscetível de se impor a todos, de forma universal? A pretensão de chegar ao universal, para estabelecer uma doutrina geral e exaustiva, desemboca, de fato, em uma metafísica por essência contestável, porque sem fundamento objetivo. A realidade concreta é a do pluralismo: pluralidade de sociedades, dos modos de funcionamento, das doutrinas, das convicções. É preciso “levar a sério” (Rawls, 1971, trad. francesa 1997, p. 53) a pluralidade das pessoas e das sociedades. Mas se não se pode ultrapassar as concepções particulares, a própria ideia de justiça não perde toda a consistência? “Engraçada justiça, que um riacho limita!”,³ já escrevia Pascal. Para superar esta dificuldade, Rawls propôs um método que consiste em procurar um consenso por diversas vias, “consenso relativamente sólido” (Rawls, 1997, p. 70) traduzindo-se na “formulação de proposições razoáveis e geralmente aceitáveis”, que exprimem, então, uma “concepção comum” da justiça.

Qualquer que seja a solução proposta, a empreitada é difícil. O que dizer então da empreitada de definir “objetivamente” a equidade, termo atualmente muito usado para uma leitura avaliativa das práticas de educação, superpondo-se a um questionamento sobre os resultados (avaliação da eficácia, no segundo plano

3. Tradução livre da frase de Blaise Pascal: “Plaisante justice, qu’une rivière borne!”. (N. de T.)

ideológico de uma cultura de resultados, privilegiando o problema da realização) e um questionamento sobre o valor destes resultados (avaliação da equidade, no segundo plano ideológico de uma cultura do valor, privilegiando um problema de justiça)?

Aletta Grisay (1984, 2003) e, em seguida, Marcel Crahay (2000), entre outros, tiveram a coragem de atacar o problema de uma definição da equidade, pré-requisito obrigatório a qualquer empreitada séria de avaliação da equidade da ação educativa. A dificuldade é passar do fato (há *diferenças*, que poderão ser pensadas como *desigualdades*, mas este último termo já pode implicar um juízo de valor!) ao direito (certas diferenças não são aceitáveis, pois injustas, e será necessário combatê-las, introduzindo, paradoxalmente, outras diferenças sob a forma, por exemplo, de “discriminações positivas”). Como se trata de passar do empírico ao ético, separando o que é *aceitável* do que não o é, e, no mesmo movimento, o que é *desejável* do que não o é, não devemos nos espantar se o esforço de explicitação desembocar, nesta matéria, em uma pluralidade de concepções da equidade. O projeto de questionamento dinamizado e finalizado pela preocupação da equidade fragmenta-se então em questionamentos específicos e distintos, trazidos, cada um, por uma concepção particular da equidade.

No eixo dos trabalhos de Grisay e de Crahay, parece-me possível reter quatro grandes concepções. As três primeiras inscrevem-se em um movimento de crítica “técnica” da escola; a última em um movimento mais radical de crítica política. As duas primeiras põem ênfase nos recursos educativos oferecidos aos alunos. As duas últimas, nas “saídas” do sistema, no *output* escolar, no caso 3, social no caso 4.

- Concepção 1: *A equidade como igualdade de acesso aos recursos* (ou igualdade das chances): a escola tem como missão essencial lutar contra o desperdício das potencialidades dando, se necessário, mais aos “melhores”.
- Concepção 2: *A equidade como igualdade de tratamento*: a escola tem como missão essencial tratar cada um da melhor maneira possível.
- Concepção 3: *A equidade como igualdade de rendimento*: a escola tem como missão essencial permitir a todos obter êxito, quaisquer que sejam as diferenças iniciais.
- Concepção 4: *A equidade como igualdade na qualidade do desenvolvimento individual*: a escola tem como missão essencial permitir a cada um se desenvolver dentro da sua diferença.

Assim, o projeto de questionamento avaliativo centrado na equidade poderia tomar quatro formas principais:

- Forma 1: “Permitiu-se a cada aluno ter todas as suas chances?”.
- Forma 2: “Deu-se o melhor a cada aluno?”.
- Forma 3: “Permitiu-se a todos, mesmo e principalmente aos mais desfavorecidos, obter êxito?”.
- Forma 4: “Permitiu-se a cada aluno fazer florescer sua diferença?”.

4. E FINALMENTE A UM TERCEIRO (MAS QUE, EM SE TRATANDO DE EDUCAÇÃO, DEVERIA SER O PRIMEIRO) TRATANDO DA EDUCATIVIDADE

Um projeto de questionamento centrado na equidade constitui, pois, um “progresso” do duplo ponto de vista da especificidade do julgamento avaliativo (como juízo de valor) e da especificidade da prática social avaliada (como prática fortemente fundada na preocupação de justiça social). Mas parece-nos que, de certa maneira, tratando-se de educação, um questionamento sobre a equidade ainda permanece na superfície de seu objeto. É a isso que deveria nos convidar a refletir a quarta concepção da equidade. Pois é bom permitir a todos o acesso aos recursos educativos (concepção de equidade 1) e de se beneficiarem deles plenamente (concepção 2). É bom permitir a todos obter êxito (concepção 3). Mas o que significa obter êxito? Eis a questão que só é colocada raramente e à qual a concepção 4 propõe um esboço de resposta. Na verdade, na maior parte do tempo se está contente, implicitamente, com a resposta mais simples, para não dizer a mais simplista: obter êxito é passar nas provas. É verdade que isso não é desprezível. Mas tal concepção do êxito faz prevalecer, de fato, o questionamento sobre a eficácia, já que a ação educativa só é apreciada pela sua capacidade de produzir, no sentido amplo, “diplomas”. Interessa, então, no máximo, à equidade da eficácia! E esta busca pela “eficácia equitável” só conserva um indicador, cuja dimensão quantitativa esconde a fraqueza informativa, ao menos no que diz respeito ao que chamaremos de “valor propriamente educativo” (VPE) da ação educativa avaliada.

Entretanto, a intenção educativa não pode ser reduzida ao projeto de fazer passar na prova (mesmo que o seja, e isto não é contestável, muito estimável!). Obter êxito é, para o indivíduo, desenvolver-se como pessoa “educada” e, para a ação educativa, produzir esse “efeito educativo”. *Mas o que é, então, uma pessoa “bem” ou “plenamente” educada? Eis, de qualquer forma, a questão que deveria ser feita para poder avaliar o trabalho educacional o mais próximo de sua, ou de suas, intenções.*

Afirmaremos, por exemplo, que este trabalho tem (ou deveria ter!) por ambição produzir indivíduos:

- Cultos, isto é, insertos em uma cultura, como conjunto organizado de significados, de modelos de comportamento e de objetos de valor tanto utilitários quanto simbólicos.
- Capazes de viver em sociedade, de reconhecer e de respeitar os outros no seio dos grupos aos quais pertencem.
- Bem em seus corpos, cujas potencialidades eles terão desenvolvido harmoniosamente.
- Tendo desenvolvido suas capacidades de conhecer e de analisar o mundo no qual vivem, estando dotados das ferramentas apropriadas para tanto.

Claro, cada uma destas afirmações poderá ser discutida, e mesmo o conjunto deste “discurso”, discutido. Mas isso não dispensa ninguém do necessário esforço de explicitação do que a empreitada educacional tem por missão essencial produzir e que lhe dá seu sentido.

Poderíamos dizer, para concluir, que a *cultura dos resultados*, que justifica o desdobra-

mento de uma avaliação da *eficácia*, assim como a *cultura do valor*, que legitima o crescimento de uma avaliação da *equidade*, deixa seu lugar a uma *cultura do sentido*, que apela para uma avaliação da *educatividade*. Esta última seria acionada por um projeto de questionamento finalmente simples, que se poderia expressar por uma questão central: “A empreitada educacional foi verdadeiramente educativa?”

Tal avaliação da *educatividade* exige, pois, que se faça, primeiramente, o esforço de dizer o que significa educar. A filosofia da educação poderá aqui revelar-se útil. Não há aí, entretanto, nada além da manifestação de um imperativo consubstancial à própria intenção de avaliar. Mesmo o primeiro-ministro do governo francês se deu conta disso, ao afirmar que nos é necessário “superar a lógica dos meios para nos interrogarmos sobre os fins de toda ação pública” (*Le Monde*, 11 jun. 2008). É no eixo dos fins que será possível identificar expectativas legítimas e interrogar, então legitimamente, sobre seu nível de satisfação. *A avaliação só adquire todo seu sentido se se interroga sobre a realização daquilo que dá sentido à prática que ela avalia*. É esta interrogação sobre a *pertinência* da ação que especifica a avaliação da *educatividade* e lhe dá todo seu interesse. Talvez isso seja simples demais? Mas não é salutar, de tempos em tempos, voltar à simplicidade do essencial?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLAL, L. Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise... In: HUBERMAN, M. (Dir.). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires?* Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1988. p.86-126.
- BONNET, J. *L'enseignant au cœur du projet d'établissement*. Paris: Les Editions d'Organisation, 1994.
- CRAHAY, M. *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles: De Boeck Université, 2000.
- DUPAYS, S. *Déchiffrer les statistiques économiques et sociales*. Paris: Dunod, 2008.
- GRISAY, A. Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires? *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des études*, n. 9, p. 3-14, 1984.
- _____. Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires? Document d'appui pour la Biennale de l'ADEA 2003.
- HADJI, C. Sur le sens et les voies d'une harmonisation des pratiques en évaluation. In: WEIS, J. (Ed.). *Pour une évaluation plus formative* (15-28). Neuchâtel: IRDP, 1997.
- _____. Verso una “valutazione pertinente” :1: modelli; 2: ricerca di coerenza. *Dirigenti Scuola*, n. 5, p. 13-22 e n. 6, p. 41-52, 2004.
- _____. Una valutazione intelligente. *Dirigenti Scuola*, n. 7-8, p. 12-22, 2006.
- _____. L'évaluation en éducation et formation peut-elle, et comment, contribuer à l'émergence et/ou au développement d'une société de justice? *International Conference on Justice Society and Education Initiatives of Administration*. Taipei, NTNU, 2007, p. 61-94.
- HOUSSAYE, J. *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang, 1988.
- _____. *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF Editeur, 1993.
- LECOINTE, M. *Les enjeux de l'évaluation*. Paris: L'Harmattan, 1997.
- LE POULTIER, Fr. *Recherches évaluatives en travail social*. Grenoble: PUG, 1990.
- RAWLS, J. *Théorie de la justice*. Paris: Editions du Seuil, 1997.

De l' "éducativité" en éducation, et de son évaluation

CHARLES HADJI¹

A MICHEL LECOINTE

Deux observations liminaires nous paraissent s'imposer. La première est qu'aujourd'hui le vent de l'évaluation souffle fort et partout. La seconde, que la pratique évaluative est d'autant plus sujette à de préoccupantes dérives. Le vent de l'évaluation souffle fort: l'évaluation est devenue une activité omniprésente, à laquelle rien ne semble pouvoir échapper. Aucune pratique sociale, aucun acteur, ne sont à l'abri. Le rapport de la "commission Attali" prévoit ("décisions" 227 et 228) d'évaluer tous les services de l'Etat (école, université, hôpital, administration), et de faire évaluer tout agent d'un service public (professeur, fonctionnaire, médecin) à la fois par ses supérieurs et par les usagers. Pour ce qui concerne l'école et l'université, on instaure, ou on renforce, une évaluation devant désormais toucher tous les niveaux (écoles, collèges et lycées, universités), tous les acteurs (les enseignants comme les élèves), et dont on attend beaucoup. Le ministre de l'éducation compte d'une façon forte sur elle pour "diviser par trois l'échec scolaire lourd"! (Le Monde des 11-12 novembre 2007). Mais cette extension du domaine de la lutte évaluative ne s'arrête pas à l'action de l'Etat. On évalue aussi (depuis la loi "TEPA"), la performance des dirigeants d'entreprise. On évalue la fraude fiscale (avec des écarts considérables selon les évaluateurs!); mais aussi, depuis peu, les ministres; le marché du travail; la pauvreté; les inégalités; les HLM; la législation des comptes de campagne (commission installée le 9 juin 08!); la fonction RH; la dangerosité des détenus; les entreprises et les banques (avec le succès que l'on sait, comme l'a mis en évidence la débâcle des agences de notation financière lors de la crise des "subprimes"; si bien que l'on songe à créer un "organe de surveillance international" chargé d'évaluer et de réguler les agences de notation! (Le Monde du 30 mai 2008).

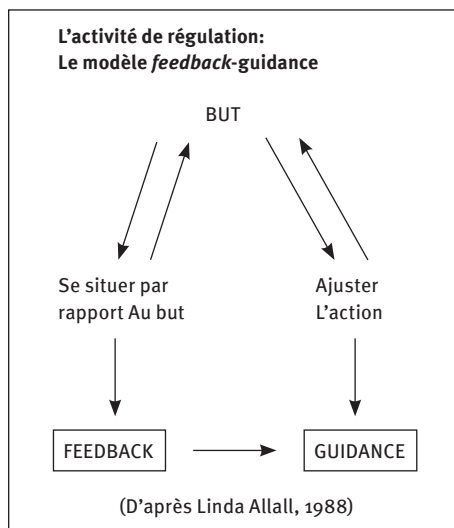
Déjà donc, dans ce dernier champ, des dérives sont évidentes. Mais il ne suffit pas d'accuser les agences de notation "d'avoir mal évalué le risque "subprime"" (Le Monde du samedi 18 août 07!). Encore faudrait-il s'interroger sur ce qui caractérise le "bien évaluer", et pouvoir décrire les conditions permettant d'éviter les dérapages et les errements. Faute de quoi on continuera à déplorer pendant longtemps les ambiguïtés d'une pratique invasive, qui ne doute de rien, et prétend même pouvoir s'attaquer avec bonheur à l'évaluation du bien-être, voire du "bonheur national brut" (royaume du Bhoutan), en produisant des chiffres toujours discutables et incertains, alors qu'elle provoque, par la pression qu'elle exerce, et les excès auxquels elle se livre, tant de souffrances (angoisses, humiliations, suicides), et déclenche tant de comportements "pervers" (favoritisme, violences, triches et fraudes en tous genres). Il devient urgent de "re-penser" le travail évaluatif, pour dire ce qu'on est vraiment en droit d'en attendre, et faire apparaître ce qui pourrait être *une évaluation s'exerçant "dans les limites d'une saine raison"*.

Il nous semble que ce devrait être, à coup sûr, une évaluation s'interrogeant d'avantage sur son *projet de questionnement*. C'est ce que nous allons montrer, en restant dans le champ du travail éducatif. Il nous faut pour cela, tout d'abord, nous recentrer sur ce qui fait l'essentiel de l'acte d'évaluation.

1. RETOUR AUX FONDAMENTAUX: L'ÉVALUATION COMME PRODUCTION D'UN JUGEMENT D'ACCEPTABILITÉ, DANS LE CADRE D'UN "PROJET DE QUESTIONNEMENT ÉVALUATIF".

Nous proposons de tenir pour acquis qu'évaluer signifie *prononcer un jugement d'acceptabilité portant sur une réalité donnée* (Hadji, 2004).

Dans le cadre d'une activité de régulation, telle que modélisée par Linda Allal (1988):



...évaluer revient à dire dans quelle mesure une réalité donnée (un objet, une situation, une pratique, une personne) peut être jugée acceptable par référence à des attentes (un ensemble de qualités pour l'objet ; une situation idéalisée ; une pratique qui serait, entre autres, efficace et équitable ; une personnalité idéale...). L'évaluateur apprécie la réalité à la lumière d'attentes qui la concernent.

De façon très schématique, on peut alors dire que, dans le champ éducatif, l'évaluation est une appréciation du "SFR" (*Service "Formatif" Rendu*):

**L'évaluation dans le champ éducatif:
une appréciation du "SFR"**

...⇒ Evaluer, c'est apprécier la qualité d'une action "éducative", dans l'axe d'une question générale:

quel est le "service (éducatif, formatif, développemental) rendu" ?

...qui exige la spécification préalable (ou, à tout le moins, concomitante), du SFA, ou *Service "Formatif" Attendu*:

L'acceptabilité de l'action est alors appréciée par référence au "SFA", i.e. au "service formatif attendu"

Il devrait dès lors être clair que la spécification des attentes est un temps fort essentiel de l'activité évaluative, qui va s'organiser autour de 3 grandes questions:

**En condensé: 3 temps forts,
autour de 3 questions**

Question 1: qu'est –on essentiellement en droit d'attendre de l' "objet" évalué? Quel est le service attendu (SA)?

→ assigner des *attentes prioritaires*

Question 2: que faudra –t-il alors aller voir (observer)?

→ identifier des *espaces d'observations*, i.e. des "lignes de lecture"

Question 3: et à quoi verra –t-on que l'attente est satisfaite ou non?

→ définir des *indicateurs de réussite*, i.e. des signes d'appréciation du service rendu (SR)

La recherche de *signes de réussite*, i.e. de satisfaction des attentes, n'a de légitimité qu'à l'intérieur des *espaces d'observation* qui s'inscrivent dans l'axe des champs de questionnement correspondant aux *attentes prioritaires*. Par exemple, je veux savoir si un enseignant est "méritant" (évaluation du mérite, si souvent prônée aujourd'hui). Mais qu'est-ce que cela peut signifier? Qu'il est "performant"? Qu'est-on donc légitimement en droit d'attendre de lui, et qui permettra de le juger "performant"? Il faut le dire. Par exemple, qu'il mette en œuvre les compétences requises par les grandes tâches professionnelles, qu'il faudra donc lister pour pouvoir l'évaluer correctement. Une modélisation de "l'enseigner" (l'activité de l'enseignant qui serait alors "performant") est un préalable à l'évaluation du "bien enseigner". Enfin, on pourra, et il faudra, rechercher des signes "d'acceptabilité" dans chacun des espaces d'exercice professionnel. Par exemple: a-t-il construit et proposé un "texte de savoir" (Chevallard) pertinent? A-t-il su faire face au groupe d'élèves pour placer ceux-ci dans des conditions de travail propices? Etc., etc.

Dans ces conditions, une notion devient essentielle en évaluation, celle de "*projet de questionnement*".

Car, on l'a compris, sans questions qui guident sa démarche, l'évaluateur est aveugle. Sa première tâche est de *savoir ce qu'il y a à savoir sur la réalité évaluée*. Ce questionnement, d'une certaine façon, explicite les attentes que le projet d'évaluer doit nécessairement prendre en considération, faute de perdre son sens. Dans le projet de questionnement s'inscrit le grand type de question que l'on va poser à la réalité (ici éducative) évaluée, pour savoir si elle est acceptable.

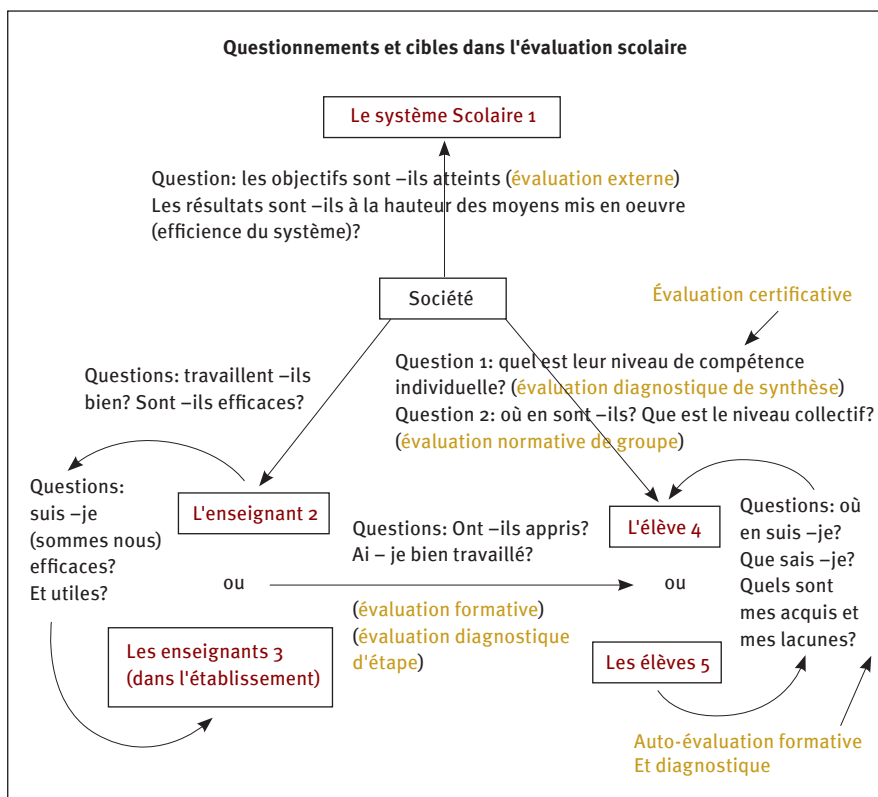
Il nous paraît alors possible de distinguer 3 grands "projets de questionnement évaluatif":

- Le premier est aujourd'hui dominant: il s'agit du questionnement portant sur *l'efficacité* des pratiques "éducatives"
- Le deuxième est en expansion: il s'agit du questionnement sur *l'équité* de ces pratiques
- Letroisième est pratiquement inexistant (c'est pourquoi nous parlerons d'une "grande absence"): il s'agit du questionnement portant sur ce que nous proposons d'appeler, faute de terme plus adéquat et bien stabilisé, *l'éducativité* de ces pratiques.

Pourquoi donc faudrait-il s'arrêter sur le chemin qui devrait logiquement nous conduire à privilégier l'évaluation de l'éducativité des pratiques dites éducatives?

2. D'UN PREMIER GRAND PROJET DE QUESTIONNEMENT, PORTANT SUR L'EFFICACITÉ...

S'agissant du travail éducatif scolaire, comme le montre le schéma ci-dessous, les questionnements, comme les cibles, sont pluriels:



Il m'a paru possible de repérer ainsi 3 grandes sources de questionnement (la société, les enseignants, les élèves) ; 5 grands objets cibles (le système scolaire, un enseignant, un établissement, un élève, un ou des groupes d'élèves) ; et, à partir de là, 4 grandes problématiques évaluatives:

4 GRANDES PROBLEMATIQUES

- ⇨ Problématique de *développement personnel*
(Autoévaluation de l'élève)
- ⇨ Problématique d'*ajustement pédagogique*
(Évaluation formative opérée par l'enseignant)
(Autoévaluation de l'enseignant)
(Autoévaluation de l'établissement)
- ⇨ Problématique de *mesure de l'efficacité*
(Évaluation du système scolaire)
(Évaluation des établissements)
- ⇨ Problématique de *repérage et d'attestation d'effets et de niveaux*
(Évaluation certificative des "formés")
(Évaluation normative (indicative) des groupes d'élèves)

Mais si l'on veut être encore plus "radical", et identifier des "types" (génériques) de questionnement, on peut se situer, puisqu'il s'agit d'évaluer l'action éducative, dans ce que j'ai appelé (Hadj, 2006) le triangle de l'évaluation des actions, qui fait apparaître l'évaluateur comme un "agent triple" (alors que l'agent de la chanson de Guy Béart n'était que double..).

Situações de escrita para saber mais sobre um tema em momentos da alfabetização inicial¹

CLAUDIA MOLINARI



há há muito sabemos que a leitura e a escrita se instalam no tempo didático com continuidade, e através de diversas propostas em torno de quatro situações fundamentais nas quais as crianças escutam o professor ler, leem por si mesmas, ditam textos ao docente e escrevem por si mesmas.

Em momentos da alfabetização inicial e no âmbito dessas situações, “as letras” não são o único conteúdo de ensino. O sistema de escrita — mesmo sendo um conteúdo central — funciona no contexto de práticas sociais de leitura e escrita, práticas que se exercem quando se lê e se escreve com distintos propósitos numa diversidade de gêneros discursivos. Trata-se de comunicar práticas culturais realizadas em um espaço intersubjetivo, formado historicamente, e no qual os leitores e escritores compartilham dispositivos, comportamentos, atitudes e significados culturais em torno do ato de ler e escrever (Chartier, 1999; Rockwell, 2001).

Na Educação Infantil, e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, essas práticas sociais podem ser ensinadas no âmbito de projetos. Os projetos “tentam dar conta do caráter processual e complexo das práticas de leitura e escrita [...] práticas que comprometem uma série de situações prolongadas, diferentes e recursivas, cuja natureza seria dificilmente captada por situações únicas e, menos ainda, pelos chamados exercícios escolares” (Castedo e Molinari, 2000, p. 18).

Desde algum tempo, e em distintos contextos escolares, desenvolvemos este tipo de situação didática nas aulas dos menores com a finalidade de produzir, por exemplo, uma enciclopédia, uma mostra pública ou uma exposição oral para outro grupo escolar (Molinari, Tarrío e Santoro, 1997; Molinari, 2000, 2003; Castedo e Molinari, 2000; Castedo, Molinari, Torres e Siro, 2001; Molinari e Siro, 2004).

Entre outras opções, as etapas desses projetos incluem acordos iniciais com as crianças sobre o produto, propósitos, destinatários e ações (o que produzir, para que, para quem, como); leitura e comentário de distintos materiais para informar-se sobre o tema (entre outras fontes); produção de algumas anotações ou registros

1. Este artigo reúne fragmentos de: Claudia Molinari e Graciela Brena. Intervención docente en la alfabetización inicial. Leer y escribir en proyectos para saber más sobre un tema. *Enredarnos* n.1. Revista do Projeto de Capacitação em Alfabetização Inicial/ Rede de Educação Inclusiva/ Universidade Nacional de Luján, Província de Buenos Aires, p. 27-48, 2008.

sobre aspectos relevantes que valem a pena conservar e, por último, escrita de um texto para difundir o aprendido.

Ainda que a sequência estabeleça ações sucessivas, essas ações se entrelaçam tal como acontece na prática social: os acordos iniciais devem ser consultados e talvez reformulados durante o desenvolvimento da tarefa; a leitura de textos e a escrita de anotações ou registros como atividades que se entrelaçam têm limites difusos quando se trata de ler-escrever para saber ou informar-se; a escrita de um texto de difusão necessita de releituras dos materiais consultados e das anotações ou registros que conservam informação.

Como acontece na prática social, na aula se propõe um percurso que organiza a tarefa, mas que não impõe passos que não se possam recuar. Ao contrário, trata-se de ensinar a circular pelos caminhos dos leitores e escritores quando o propósito é informar-se e informar sobre um tema de interesse, caminhos com interações necessárias entre ler e escrever, em diversos momentos do processo.

Vamos comentar algumas passagens de um projeto. Interessa-nos analisar algumas produções infantis e as vozes de seus protagonistas enquanto escrevem anotações ou registros, e no momento em que se dispõem a produzir um escrito para publicar informação sobre os animais que habitam as zonas frias.² Por intermédio desses exemplos, tentaremos ilustrar como — desde muito pequenos —, os alunos podem aprender nesta situação de ensino.

PRODUÇÃO DE ANOTAÇÕES OU REGISTROS

Para informar sobre o tema, a professora organiza diversas situações didáticas em que lê textos que oferecem certas complexidades para os alunos.³ Durante a leitura ou uma vez finalizada, abre espaços de troca, para ajudá-los a compreender melhor o que foi lido (Docente: “Aqui dizia: ‘*As focas dão à luz seus filhotes em tocas de neve*’ (relê um parágrafo). O que é ‘*dar à luz*’?”. Crianças: “Pode ser que os coloque ao sol”. “Que o levam para fora e dão luz com o sol”). Como o comentário ilustra, nem tudo é óbvio para os alunos, motivo pelo qual a professora deverá colocar em discussão algumas ideias.

Com base nessas trocas, ela lhes propõe o registro de alguns dados ou conceitos:

Docente: *Como fizemos outras vezes, vamos escrever neste cartaz o que consideramos mais importante. Vamos registrar; assim, quando formos escrever (referindo-se ao momento de produção do texto de difusão) poderemos nos lembrar de algumas coisas importantes das quais não podemos nos esquecer. Vocês vão ditar para mim, e eu vou escrever. Eu também lhes direi o que quero escrever [...].*

As crianças ditam à professora algumas informações sobre distintos animais. Tal como acontece com “Urso polar”, estes registros de elaboração coletiva conservam informações “importantes” (a professora registra em cartaz à vista de todos):

2. O projeto didático foi realizado pela docente Graciela Brena, professora da sala de crianças com cinco anos de idade, nível inicial da Escola Graduada “Joaquín V. González”, Universidade Nacional de La Plata, Argentina.

3. Os momentos de leitura também incluem situações nas quais as crianças leem por si mesmas explorando materiais diversos (por exemplo, localizam informação específica em um índice ou em uma enciclopédia).

Urso polar

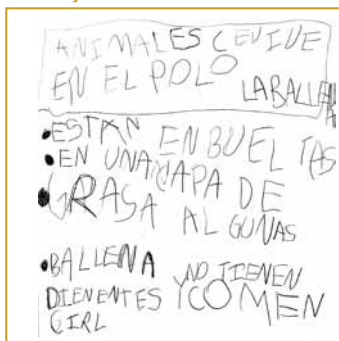
- É UM MAMÍFERO.
- É ROBUSTO.
- É CARNÍVORO, COME CARNE. SUA PRESA FAVORITA É A FOCA. TAMBÉM COME MORSAS, PEIXES E AVES MARINHAS.
- TEM PELO MUITO ESPESSE, PELE GROSSA E GORDUROSA PARA QUE DESLIZE NA ÁGUA QUANDO SE METE NO MAR.
- É ÓTIMO NADADOR.
- A FÊMEA DO URSO POLAR TEM AS CRIAS. QUANDO NASCE: EM UMA TOCA DE-BAIXO DA NEVE PARA ESTAR PROTEGIDO DO FRIO E DO PERIGO DOS OUTROS URSOS MACHOS.

O texto se organiza como uma lista de dados significativos sobre características físicas, cuidado das crias e informação sobre alimentação. Apresenta palavras-chave ressaltadas para definir conceitos; destaques usuais nesse tipo de escrita e que facilitam sua localização pelas crianças no momento de recorrer a eles durante a produção final.

Nessa situação de escrita de anotações, a docente comunica as vantagens de reter por escrito certa informação, a necessidade de decidir qual informação parece ser importante em virtude do propósito e como registrar de maneira sintética — como no exemplo — uma lista de dados antecédidos por vinhetas que organizam espacialmente a informação (marcas especiais, por exemplo, pontos ou hífens).⁴ Em situações de “escrita delegada” (Petrucchi, 1999), o professor, além disso, exerce e explicita — quando se faz necessário — algumas das particularidades desta prática desde a perspectiva do escriba (“Digam-me como devo colocar essa ideia que vocês comentaram”; “Não ditem tão rápido”, “Vou reler para vocês o que coloquei até aqui para vermos como devemos continuar”...).

Tendo participado de situações de ditado de anotações, e contando com informação suficiente sobre o tema, os alunos do grupo cuja experiência estamos comentando produzem, por si mesmos, esta escrita. Vejamos dois exemplos de produção em duplas, posteriores à leitura comentada sobre baleias e focas.

ANOTAÇÕES SOBRE BALEIAS



**ANIMALES CEVIVE
EN EL POLO LA BALLENA**

- ESTAN ENBUELTAS
- EN UNA CAPA DE
- GRASA ALGUNAS
- BALLENA NO TIENEN
DIENENTES Y COMEN
CIRL⁵

4. Segundo o tipo de informação registrado, podem produzir-se outros textos breves, como, por exemplo, esquemas com rótulos ou diagramas com flechas onde se relacionem conceitos (Lerner, 1999).

5. Animais que vivem — no polo — a baleia — estão envolvidas — em uma capa de — gordura algumas — baleias não têm — dentes e comem — krill (sic).

O texto recupera aspectos que distinguem o animal, por meio de uma descrição com o uso de léxico específico, tal como fizeram na situação de ditado. A escrita alfabética ocupa todo o espaço gráfico, e as marcas paratextuais, que a professora utilizou nos cartazes — vinhetas — acompanham a produção. As crianças procuram integrar essas marcas em seu texto, e ao fazê-lo, exploram seu sentido. Neste caso, a lista parece indicar, no momento, o começo de uma linha gráfica (ponto ao início em quase todos os casos), sem relação ainda com o conteúdo enunciado. Uma tentativa clara de incorporar características próprias do tipo de escrita.

Mas o uso dessas marcas gráficas nas anotações não acontece somente nas produções alfabéticas. Constatamos sua presença em todos os níveis de conceitualização, como acontece no registro de Camila e Catalina sobre as focas.

ANOTAÇÕES SOBRE AS FOCAS



- CAPA DE GRASA
- PELO ESPONJOSO (“ESPONJOSO” TACHADO PUES RECUERDAN QUE ES UNA CARACTERÍSTICA DE OTRO ANIMAL).
- COMEN KRILL ⁶

Como no exemplo anterior, as alunas expõem em uma lista, organizada por vinhetas, características físicas da foca e de sua alimentação. Neste caso, de forma silábica, utilizando letras pertinentes. Com essas oportunidades de produção que se mantêm na sala de aula, desde muito pequenas as crianças podem compreender cada vez mais o sentido dessa prática de escrita, ao mesmo tempo em que exploram particularidades do tipo de escrita.

PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA DIFUNDIR O APRENDIDO

Uma vez que as crianças sabem mais sobre o tema, a professora propõe novas situações de escrita, em pequenos grupos, mas agora para compartilhar com outros leitores a informação. Antes da escrita, retomam coletivamente os dados sobre os animais e a maneira como foram registrados. As respostas infantis demonstram que compreenderam que as anotações ou os registros são “para recordar”, para não esquecerem de tudo o que foi aprendido, e que é possível consultar para evocar a informação (“Podemos ler outra vez o que escrevemos... Para não termos de recorrer outra vez aos livros”). Outras trocas da classe continuam contribuindo para as aquisições dessas crianças:

D: *Agora, vamos organizar o que escrever e qual informação temos de colocar nesse texto (referindo-se ao que vão editar para que outros leiam).*

6. Capa de gordura — pelo esponjoso (“esponjoso” grifado, pois lembram que é uma característica de outro animal) — comem krill.

Ontem, quando escrevíamos os registros, as anotações, quando registrávamos o mais importante, Josefina nos disse algo muito interessante. Ela nos disse que quando escrevemos o texto, às vezes não colocamos tudo o que registramos (referindo-se a que nem sempre o que está nas anotações ou registros é reutilizado em sua totalidade na produção final).

Josefina: Sabemos que esses pontinhos são as ideias, mas se não existissem os pontinhos, não seriam ideias (referindo-se aos pontos que, como marcadores, organizam a informação, sobre os quais também haviam comentado anteriormente).

N: Anotações.

D: Claro, são anotações ou registros.

Josefina: As revistas e os livros não têm isso (pontos iniciais).

D: Ah...

Josefina: Não têm esses pontinhos e os livros não têm “é”, “é”, “é” (referindo-se à informação ditada sobre o urso polar, na qual o verbo se repete em várias oportunidades).

D: Não, não têm. Nós havíamos colocado, por exemplo, em “Urso polar” (aponta ao cartaz e lê) “é um mamífero”, “é robusto”, “é carnívoro”.

(Vários comentam ao mesmo tempo.)

N: Não se pode colocar outra vez “é”.

D: Aqui poderíamos colocá-lo, por quê?

N: Porque são ideias.

N: Porque não é a revista (referindo-se ao texto final que vão produzir).

D: Assim no texto não o poderíamos colocar.

[...]

D: Em nossas anotações colocamos muitas ideias, dados importantes; no texto (referindo-se à produção final) talvez não seja possível colocar tudo o que se registrou. Algumas vezes não se coloca tudo e algumas vezes...

N: Se coloca tudo.

D: Se coloca tudo e às vezes mais. Às vezes, nas anotações, coloca-se menos informação e ao escrever o texto final decide-se colocar mais informação que se conhece. Ou seja, que é o que vocês disseram. As anotações são para guardar informação, para nos fazer lembrar, e para nos ajudar no momento de escrever.

Então, quando tivermos de escrever, saberemos onde buscar a informação?

N: Aí (aponta os cartazes com anotações ou registros).

N: Ou aí (aponta uma pequena lousa magnética onde estão os cartazes com os nomes de todas as crianças).

D: Nos nomes.

N: Ali (aponta para um conjunto de cartões com imagens e palavras).

[...]

Durante o processo de escrita é necessário que as crianças produzam com crescente autonomia, motivo pelo qual a docente interroga sobre as fontes de informação disponíveis na sala (“Onde podemos buscar informação?”). Os alunos sabem que

os registros podem ser consultados e que — como em outras oportunidades — outras escritas estão à disposição no caso de terem dúvidas sobre as letras (nomes próprios/cartões).

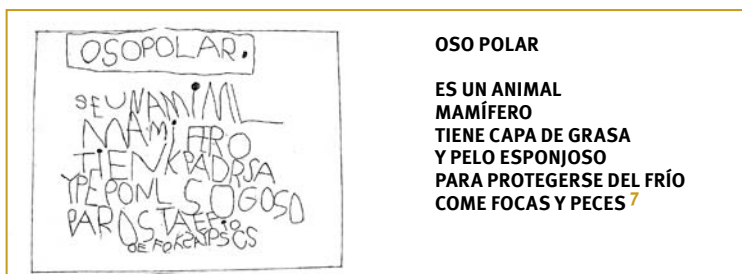
Por intervenção da professora, que recupera um comentário de Josefina, as distinções entre anotações ou registros, e o texto de difusão, são objeto de reflexão na classe. As crianças já podem estabelecer algumas distinções com relação à:

- quantidade de informação contida nas anotações e a informação que pode conter o texto final (toda a informação/alguma informação/mais informação), fato que destaca a identidade de ambos os escritos (sua especificidade);
- diferença entre a produção de anotações como lista de ideias, com a ajuda gráfica de vinhetas (“Sabemos que os pontinhos são as ideias, mas se não existissem esses pontinhos não seriam ideias”) e a ausência deste elemento paratextual em artigos de enciclopédia (neste caso, mantendo um contraste um pouco abusivo);
- a “legalidade” de repetições na produção de anotações e o cuidado de tais repetições em um texto de difusão (como indica Josefina “os livros não têm ‘é’, ‘é’, ‘é’”). Uma vez que as anotações ou registros “são ideias” — de acordo com a definição da aluna — admitem uma organização textual e paratextual particular.

Para finalizar esse momento da aula, a professora propõe planejar o texto de maneira coletiva: “título” (nome do animal), “que tipo de animal é, o que tem em seu corpo para poder proteger-se do frio, e o que come”. Iniciar a tarefa com um esquema de conteúdo ajuda às crianças a produzir em grupo. Parte do problema já está resolvida (o que escrever primeiro, o que vai depois...), no entanto, resta muito por discutir no transcurso da produção.

A escrita sobre o “Urso polar” produzida por um grupo nos permite recuperar algumas marcas do caminho percorrido.

URSO POLAR



Em “Urso polar” e com escritas silábico-alfabéticas, seus autores recuperam informações ditadas à professora sobre esse animal (mamífero, come focas e peixes), as organizam em um texto coerente, considerando a progressão temática acordada no planejamento (tipo de animal, como se protege do frio, alimentação). Trata-se de um texto em que se encontram marcas de materiais lidos e comentados no tempo; no tempo de um projeto em que se apoiam e reencontram oportunidades de atuar e refletir sobre a linguagem.

7. Urso polar — É um animal — mamífero — Tem capa de gordura — e pelo esponjoso — para proteger-se do frio — Come focas e peixes.

Como vemos, o professor ensina a ler e a escrever em uma sequência de situações similares às que desenvolvem aqueles que exercem essas práticas no contexto social; o faz em um tempo didático em cuja duração — e graças a essa duração — os alunos utilizam e refletem sobre distintos conteúdos.

Para finalizar, vale a pena citar algumas frases que, vez ou outra, ouvimos dos mais velhos ... “*Não sabem estudar!*”; “*Não podem ler um texto de estudo!*”; “*Não entendem o que leem!*”; “*Não sabem fazer um relatório sobre aquilo que estudaram!*”.

Não seria conveniente perguntarmos se tiveram oportunidades para aprender a fazê-lo ao longo da escolaridade? Sobre algumas destas oportunidades, nos referimos no transcurso desta exposição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTEDO, M.; MOLINARI, C. Leer y escribir por proyectos. Rev. *Proyecto*, ano III, n. 4, p. 16-24, 2000.

CASTEDO, M. (Coord.) et al. *EGB 1. Propuestas para el aula*. Material para docentes. Programa Nacional de Inovações Educativas. Ministério da Educação da Rep. Argentina, 2001.

CHARTIER, R. *Cultura escrita, literatura e história*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

KAUFMAN, A. *Alfabetización temprana... ¿y después?*. Buenos Aires: Santillana, 1998.

LERNER, D. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

_____. et al. *Prácticas del lenguaje*. Prediseño curricular para la educación general básica/segundo ciclo. Dirección de currículo — Gobierno da Cidade de Buenos Aires, Buenos Aires, 1999.

MIRÁS, M. La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, n. 89, p. 65-80, 2000.

MOLINARI, C. Preservar el sentido de la lectura y la escritura en las aulas de los más pequeños. Un problema didáctico analizado en “situaciones de estudio”. *Quehacer Educativo*. Revista da Federação Uruguia de Magistério, edição especial, ano XII, n. 57, p. 74-83, 2003.

_____; SIRO, A. *Un proyecto didáctico para leer y escribir en contextos de estudio*. Experiencias en aulas multigrado rural. Programa de ajuda a escolas rurais e de fronteira. Buenos Aires: Fundação Perez Companc-Fundación Bunge e Born, 2004.

MOLINARI, M. Leer y escribir en el jardín de infantes. In: KAUFMAN, A. M. (Comp.). *Letras y números*. Alternativas didácticas para el jardín de infantes y primer ciclo de EGB. Buenos Aires: Santillana, 2000.

_____; TARRÍO, M.; SANTORO, M. *Lectura y escritura: diversidad y continuidad en las situaciones didácticas*. Documento n.1/97. Dirección de Educação Primária da Dirección Geral Cultura e Educação da Província de Buenos Aires, La Plata, 1997.

NEMIROVSKY, M. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós, 1999.

PETRUCCI, A. *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa, 1999.

ROCKWELL, E. La lectura como práctica cultural: conceptos en el estudio de los libros escolares. *Educación e Pesquisa*, v. 27, n. 1, p. 11-26, 2001.

Situaciones de escritura para saber más sobre un tema en momentos de la alfabetización inicial¹

CLAUDIA MOLINARI

Desde hace tiempo sabemos que la lectura y la escritura se instalan en el tiempo didáctico con continuidad y a través de diversas propuestas en torno a cuatro situaciones fundamentales donde los niños escuchan leer al maestro, leen por sí mismos, dictan textos al docente, escriben por sí mismos.

En momentos de la alfabetización inicial y en el marco de dichas situaciones, “las letras” no son el único contenido de enseñanza. El sistema de escritura –si bien es un contenido central– funciona en el contexto de prácticas sociales de lectura y escritura, prácticas que se ejercen cuando se lee y escribe con distintos propósitos en diversidad de géneros discursivos. Se trata de comunicar prácticas culturales realizadas en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente y en el cual los lectores y escritores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer y escribir. (Chartier, R., 1999; Rockwell, E, 2001).

En el jardín de infantes y en los primeros grados de la escuela primaria, tales prácticas sociales se pueden enseñar en el marco de proyectos. Los proyectos “(...) intentan dar cuenta del carácter procesual y complejo de las prácticas de lectura y escritura. (...) prácticas que comprometen una serie de situaciones prolongadas, diferentes y recursivas, cuya naturaleza sería difícilmente captada por situaciones únicas y menos aún, por los llamados ejercicios escolares” (Castedo y Molinari, 2000:18).

Desde hace tiempo y en distintos contextos escolares, desarrollamos este tipo de situaciones didácticas en las aulas de los más pequeños con la finalidad de producir –por ejemplo– una enciclopedia, una muestra pública o una exposición oral para otro grupo escolar (Molinari, Tarrío, Santoro, 1997; Molinari, 2000, 2003; Castedo, Molinari, 2000; Castedo, Molinari, Torres, Siro, 2001; Molinari y Siro, 2004).

Entre otras opciones, los momentos de estos proyectos incluyen acuerdos iniciales con los niños sobre el producto, propósitos, destinatarios y acciones (qué producir, para qué, para quiénes, cómo); lectura y comentario de distintos materiales para informarse sobre el tema (entre otras fuentes); producción de algunas notas o apuntes sobre aspectos relevantes que valen la pena conservar –y por último– escritura de un texto para difundir lo aprendido.

Si bien la secuencia plantea acciones sucesivas, estas acciones se entrelazan tal como ocurre en la práctica social: los acuerdos iniciales deben ser consultados y tal vez reformulados durante el desarrollo de la tarea; la lectura de textos y la escritura de notas o apuntes como actividades que se entrelazan tienen límites difusos cuando se trata de leer-escribir para saber o informarse; la escritura de un texto de difusión necesita de relecturas de los materiales consultados y de las notas o apuntes que conservan información.

Como sucede en la práctica social, en el aula se propone un recorrido que organiza la tarea pero que no impone pasos que no se puedan desandar. Por el contrario, se trata de enseñar a circular por los caminos de los lectores y escritores cuando el propósito es informarse e informar sobre un tema de interés, caminos con interacciones necesarias entre leer y escribir, en diversos momentos del proceso.

Vamos a comentar pasajes de un proyecto. Nos interesa analizar algunas producciones infantiles y las voces de sus protagonistas en oportunidad de escribir notas o apuntes y cuando se disponen a producir un escrito para publicar información sobre los animales que habitan las zonas frías.² A través de estos ejemplos intentaremos ilustrar cómo –aún desde muy pequeños– los alumnos pueden aprender en esta situación de enseñanza.

PRODUCCIÓN DE NOTAS O APUNTES

Para informarse sobre el tema, la maestra organiza diversas situaciones didácticas donde lee textos que ofrecen ciertas complejidades para los alumnos³. Durante la lectura o una vez finalizada, abre espacios de intercambio, pues se trata de ayudarlos a comprender mejor lo leído (Docente: “Acá decía ‘*Las focas dan a luz a sus cachorros en madrigueras de nieve*’ (relee un párrafo). Qué es ‘dar a luz’”. Niños: “Capaz que los ponen al sol”. “Que lo sacan afuera y le dan luz con el sol”). Como ilustra el comentario, no todo es obvio para los alumnos, motivo por lo cual la maestra deberá someter a discusión algunas ideas.

A partir de estos intercambios, les propone el registro de algunos datos o conceptos:

Docente: Como hicimos otras veces, vamos a escribir en este afiche lo que nos parezca más importante, vamos a registrar, así cuando escribamos (refiriéndose al momento de producción del texto de difusión) podemos acordarnos de algunas cosas importantes que no nos podemos olvidar. Ustedes me van a dictar y yo escribo. También yo les voy a decir qué quiero escribir. [...]

Los niños dictan a la maestra algunas notas sobre distintos animales. Tal como sucede con OSO POLAR, estos apuntes de elaboración colectiva conservan informaciones “importantes” (la maestra registra en papel afiche y a la vista de todos):

Oso polar

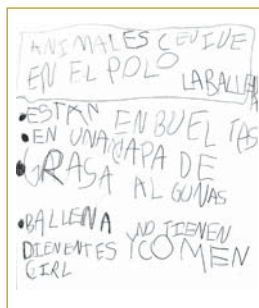
- ES UN MAMÍFERO.
- ES ROBUSTO.
- ES CARNÍVORO, COME CARNE. SU PRESA FAVORITA ES LA FOCA. TAMBIÉN COME MORSAS, PECES Y AVES MARINAS.
- TIENE PELO MUY TUPIDO, PIEL GRUESA Y ACEITOSA PARA QUE RESBALE EL AGUA CUANDO SE METE AL MAR.
- SON MUY BUENOS NADADORES.
- LA HEMBRA DEL OSO POLAR TIENE A LAS CRÍAS. CUANDO NACEN: EN UNA MADRIGUERA DEBAJO DE LA NIEVE PARA ESTAR PROTEGIDOS DEL FRÍO Y DEL PELIGRO DE LOS OTROS OSOS MACHOS.

El texto se organiza como punteo de datos significativos sobre características físicas, cuidado de las crías e información sobre alimentación. Presenta resaltado de palabras-clave para destacar conceptos; destacados usuales en este tipo de escrito y que facilitan su localización por los niños en momentos de recurrir a ellos en la producción final.

En esta situación de escritura de notas la docente se propone comunicar las ventajas de retener por escrito cierta información, la necesidad de decidir qué información parece ser importante en función del propósito y cómo registrar de manera sintética –como en el ejemplo– un listado de datos precedidos por viñetas que organizan espacialmente la información (marcas especiales, como por ejemplo, puntos o guiones⁴). En situaciones de “escritura delegada” (Petrucchi, 1999), el maestro además ejerce y explicita –cuando resulta necesario– algunas de las particularidades de esta práctica desde la perspectiva del escribiente (“Decime cómo pongo esa idea que comentás”; “No dicten tan rápido”, “Les voy a releer qué puse hasta acá para ver cómo seguimos”...).

A condición de haber participado en situaciones de dictado de notas y contando con información suficiente sobre el tema, los alumnos del grupo que estamos comentando producen por sí mismos este escrito. Veamos dos ejemplos de producción en parejas, posterior a la lectura comentada sobre ballenas y focas.

TOMA DE NOTAS SOBRE BALLENAS

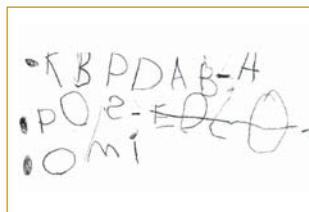


- ANIMALES QUE VIVEN EN EL POLO LA BALLENA**
- ESTÁN ENVUELTAS
 - EN UNA CAPA DE GRASA ALGUNAS
 - BALLENAS NO TIENEN DIENTES Y COMEN KRIL

El texto recupera aspectos distintivos del animal a través de una descripción con uso de léxico específico, tal como lo han hecho en la situación de dictado. La escritura alfabética ocupa todo el espacio gráfico y las marcas paratextuales que su maestra ha usado en los afiches –viñetas– acompañan la producción. Los niños procuran integrar estas marcas en su texto, y al hacerlo, exploran su sentido. En este caso, el punteo parece indicar –por ahora– el comienzo de una línea gráfica (punto al inicio en casi todos los casos), sin relación aún con el contenido enunciado. Un intento claro de incorporar rasgos propios del tipo de escrito.

Pero el uso de estas marcas gráficas en las notas, no solo suceden en las producciones alfabéticas. Hemos constatado su presencia en todos los niveles de conceptualización, como ocurre en el apunte de Camila y Catalina sobre focas.

TOMA DE NOTAS SOBRE FOCAS



- FOCAS**
- CAPA DE GRASA
 - PELO ESPONJOSO ("ESPONJOSO" TACHADO PUES RECUERDAN QUE ES UNA CARACTERÍSTICA DE OTRO ANIMAL).
 - COMEN KRIL

Como en el ejemplo anterior, las niñas exponen en lista precedida por viñetas, características físicas de la foca y su alimentación. En este caso, de forma silábica utilizando letras pertinentes. A partir de estas oportunidades de producción que se sostienen en el aula, desde muy pequeños pueden comprender cada vez más el sentido de esta práctica de escritura, a la vez que explorar particularidades del tipo de escrito.

PRODUCCIÓN DE TEXTOS PARA DIFUNDIR LO APRENDIDO

Una vez que los niños saben más sobre el tema, la maestra propone nuevas situaciones de escritura en pequeños grupos, pero ahora para compartir con otros lectores la información. Previo a la escritura, evocan de forma colectiva datos obtenidos sobre los animales y la manera en que se registraron. Las respuestas infantiles demuestran que han comprendido que las notas o apuntes son “para recordar”, para no olvidarse de todo lo aprendido y que es posible su consulta para evocar la información (“Podemos leer otra vez lo que escribimos...”, “Para no tener que ir otra vez a los libros”). Otros intercambios de la clase siguen aportando sobre las adquisiciones de estos niños:

D: *Ahora entre todos vamos a organizar qué escribir, qué información tenemos que poner en ese texto (refiriendo al que van editar para que lean otros).*

Ayer cuando escribíamos los apuntes, las notas, cuando registrábamos lo más importante, Josefina dijo algo muy interesante. Ella dijo que cuando escribimos el texto, a veces no está todo lo que registramos (refiriendo al que van editar para que lean otros).

riéndose a que no siempre lo registrado en las notas o apuntes es reutilizado en su totalidad en la producción final).

Josefina: *Que los puntitos esos son las ideas, pero si no estarían esos puntitos no serían ideas* (refiriéndose a los puntos que a modo de viñetas organizan la información, sobre los cuales también había comentado en aquella oportunidad)

N: *Notas.*

D: *Claro, son notas o apuntes.*

Josefina: *Las revistas y los libros no tienen eso* (puntos iniciales)

D: *Ah...*

Josefina: *No tienen esos puntitos y los libros no tienen “es”, “es”, “es”* (aludiendo a la información dictada sobre OSO POLAR, donde el verbo se repite en varias oportunidades). (Ver pág. 3)

D: *No, no tienen. Nosotros habíamos puesto, por ejemplo, en el oso polar* (señala el afiche y lee) *“es un mamífero”, “es robusto”, “es carnívoro”.*

(Varios comentan al mismo tiempo)

N: *No se puede otra vez “es”.*

D: *Acá podíamos ponerlo ¿por qué?*

N: *Porque son ideas.*

N: *Porque no es la revista* (refiriéndose al texto final que van a producir)

D: *Así en el texto no lo podíamos poner.*

[...]

D: *En nuestras notas pusimos muchas ideas, datos importantes; en el texto* (refiriéndose a la producción final) *tal vez uno no toma todo lo que registró. Algunas veces no se toma todo y algunas veces...*

N: *Se toma todo.*

D: *Se toma todo y a veces más. A veces en las notas uno pone menos información y cuando escribe el texto final decide poner más información que conoce. O sea, que es lo que dijeron Uds. Las notas son para guardar información, para recordar y sí, nos va ayudar en el momento de escribir.*

Entonces, cuando tengamos que escribir ¿dónde podemos buscar información?

N: *Ahí* (señala afiches con notas o apuntes).

N: *O ahí* (señala un pequeño pizarrón magnético donde están los carteles con todos los nombres de los niños).

D: *En los nombres.*

N: *Allá* (señala un conjunto de tarjetas con imágenes y palabras).

[...]

Durante el proceso de escritura es necesario que los niños produzcan con creciente autonomía, motivo por lo cual la docente interroga sobre las fuentes de información disponibles en la sala (“¿Dónde podemos buscar información?”). Los alumnos saben que los apuntes pueden ser consultados y que –como en otras oportunidades– otras escrituras están a disposición en caso de tener dudas sobre las letras (nombres propios– tarjetas).

Por intervención de la maestra –quien recupera un comentario de Josefina– las distinciones entre notas o apuntes y el texto de difusión es objeto de reflexión en la clase. Los niños ya pueden establecer algunas distinciones con respecto a:

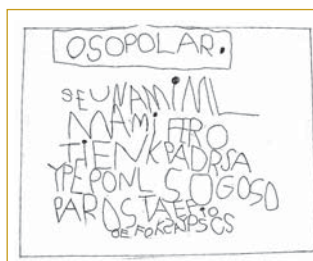
- La cantidad de información retenida en las notas y la información que puede contener el texto final (toda la información/alguna información/más información), hecho que destaca la identidad de ambos escritos (su especificidad);
- La diferencia entre la producción de notas como punteo de ideas con ayuda gráfica de viñetas (“Que los puntitos esos son las ideas, pero si no estarían esos puntitos no serían ideas”) y la ausencia de este elemento paratextual en artículos de enciclopedia (en este caso, sosteniendo un contraste un tanto abusivo);
- La “legalidad” de repeticiones en la producción de notas y el cuidado de tales repeticiones en un tex-

to de difusión (como indica Josefina “los libros no tienen ‘es’, ‘es’, ‘es’ ”). Puesto que las notas o apuntes “son ideas” –según definición de la niña– admiten una organización textual y paratextual particular.

Para finalizar este momento de la clase, la maestra propone planificar el texto de manera colectiva: “título” (nombre del animal), “qué tipo de animal es, qué tiene en su cuerpo para poder protegerse del frío y qué comen”. Iniciar la tarea con un esquema de contenido que ayuda a los niños a producir en grupo. Parte del problema ya está resuelto (qué escribir primero, qué va después...), sin embargo queda mucho por discutir en el transcurso de la producción

La escritura sobre “oso polar” producida por un grupo, nos permite recuperar algunas huellas del camino recorrido.

OSO POLAR



OSO POLAR

**ES UN ANIMAL
MAMÍFERO
TIENE CAPA DE GRASA
Y PELO ESPONJOSO
PARA PROTEGERSE DEL FRÍO
COME FOCAS Y PECES**

En “oso polar” y con escrituras silábico-alfabéticas, sus autores recuperan informaciones dictadas a la maestra sobre dicho animal (mamífero, come focas y peces), las organizan en un texto coherente considerando la progresión temática acordada en la planificación (tipo de animal, cómo se protege del frío, alimentación). Se trata de un texto donde se advierten huellas de materiales leídos y comentados en el tiempo; en el tiempo de un proyecto donde se sostienen y reencuentran oportunidades de actuar y reflexionar sobre el lenguaje.

Como vemos, el maestro enseña a leer y a escribir en una secuencia de situaciones similares a las que desarrollan quienes ejercen dichas prácticas en el contexto social; lo hace en un tiempo didáctico en cuya duración –y gracias a esa duración– los alumnos ponen en uso y reflexionan sobre distintos contenidos.

Para finalizar, vale la pena evocar algunas frases que una y otra vez escuchamos a propósito de los más grandes...

“¡No saben estudiar!”. “¡No pueden leer un texto de estudio!”. “¡No entienden lo que leen!”. “¡No saben hacer un informe sobre aquello que estudiaron!”.

¿No convendría preguntarnos si han tenido oportunidades para aprender a hacerlo a lo largo de la escolaridad? Sobre algunas de estas oportunidades nos hemos referido en el transcurso de esta exposición.

1. Este artículo recoge fragmentos de Claudia Molinari y Graciela Brena. *Intervención docente en la alfabetización inicial Leer y escribir en proyectos para saber más sobre un tema* Enredarnos N 1– Revista del Proyecto de Capacitación en Alfabetización Inicial/ Red de Educación Inclusiva/ Universidad Nacional de Luján, Provincia de Buenos Aires. Año 2008, pp. 27-48.

2. El proyecto didáctico fue conducido por la docente Graciela Brena, maestra de sala de 5 años, Nivel Inicial de la Escuela Gradada “Joaquín V. González”, Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

3. Los momentos de lectura también incluyen situaciones donde los niños leen por sí mismos explorando materiales diversos (por ejemplo, localizan información específica en un índice o en el cuerpo de una enciclopedia).

4. Según el tipo de información registrada, pueden producirse otros textos breves como por ejemplo, esquemas con rótulos o diagramas con flechas donde se relacionen conceptos (Lerner, 1999).

- CASTEDO, M.; MOLINARI, C. (2000) "Leer y escribir por proyectos". Rev. Projeto. Año III, n 4- 16-24.
- CASTEDO (COORD.). MOLINARI, C; TORRES, M.; SIRO, A. (2001). *EGB 1. Propuestas para el aula. Material para docentes*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Rep Argentina.
- CHARTIER, R. (1999). Cultura escrita, literatura e historia. México, Fondo de Cultura Económica.
- KAUFMAN, A (1998): *Alfabetización temprana... ¿y después?* Buenos Aires: Santillana.
- LERNER y otros. (1999) *Prácticas del Lenguaje. Prediseño Curricular para la Educación General Básica/Segundo Ciclo*. Dirección de Currícula-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MIRÁS, M. (2000) La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*. 89: 65-80.
- MOLINARI, M.; TARRÍO, M; SANTORO, M (1997) *Lectura y escritura: diversidad y continuidad en las situaciones didácticas*. Documento N°1/97. Dirección de Educación Primaria de la Dirección General Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.
- MOLINARI, M. C (2000): "Leer y escribir en el jardín de infantes". En: Kaufman A. M: (comp): *Letras y números. Alternativas didácticas para el Jardín de Infantes y Primer Ciclo de EGB*. Buenos Aires: Santillana.
- MOLINARI, C (2003) "Preservar el sentido de la lectura y la escritura en las aulas de los más pequeños. Un problema didáctico analizado en `situaciones de estudio`". Quehacer Educativo. Revista de la Federación Uruguaya de Magisterio. Edición Especial. Año XII, N°57, 74-83.
- MOLINARI, C., SIRO, A. (2004) *Un proyecto didáctico para leer y escribir en contextos de estudio. Experiencias en aulas multigrado rural*. Programa de Ayuda a Escuelas Rurales y de Frontera. Buenos Aires: Fundación Perez Companc-Fundación Bunge y Born.
- NEMIROVSKY, M. (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*. México: Paidós.
- PETRUCCI, A. (1999) *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- ROCKWELL, E. (2001) "La lectura como práctica cultural: conceptos en el estudio de los libros escolares". Educación e Investigación, V. 27, n1, 11-26

A autonomia do leitor. Uma análise didática¹

DELIA LERNER

f

ormar leitores autônomos é um propósito indelegável da educação obrigatória. Para cumpri-lo é necessário, antes de tudo, aceitar que também é uma tarefa difícil. Uma dificuldade essencial é a posição de dependência que o aluno ocupa na instituição escolar, exatamente esse aluno que tentamos transformar em leitor autônomo.

Reconhecer a tensão entre a autonomia postulada e a dependência cotidiana faz duvidar de soluções aparentemente simples e, por isso mesmo, tentadoras. Parece questionável, por exemplo, que ensinar aos leitores “novatos” estratégias utilizadas pelos leitores “experientes” — como postulam alguns autores² e muitos livros didáticos atualmente em circulação — seja suficiente para gerar autonomia no aluno-leitor.

Para formar leitores autônomos no âmbito da instituição escolar não basta modificar os conteúdos de ensino — incluindo, por exemplo, estratégias de autocontrole da leitura — é necessário, além disso, gerar um conjunto de condições didáticas que autorizem e habilitem o aluno a assumir sua responsabilidade como leitor.

Analisar os obstáculos enfrentados ao orientar o trabalho para a construção da autonomia nos ajudará a esclarecer quais condições didáticas precisamos criar. Estudar o funcionamento de algumas dessas condições, com a descrição de diversas situações didáticas durante a escolaridade, nos permitirá delinear o caminho que estamos tentando percorrer para cumprir nosso propósito.

1. TENSÕES INSTITUCIONAIS E MODELOS DIDÁTICOS

As tensões que dificultam caminhar rumo à autonomia estão presentes não só no ensino usual — em que predomina o modelo didático *normativo* (Charnay, 1994) — mas também nos projetos de ensino que se inserem em um modelo didático *aproximativo* ou *apropriativo*, que concebe o aluno como produtor de conhecimento, encarregando-se do processo de assimilação e procurando construir pontes entre os conhecimentos elaborados pelo aluno e os saberes socialmente válidos.

1. Este artigo foi publicado originalmente na *Revista Projeto. Revista da Educação*, Porto Alegre, nº 6, maio 2002.

2. Entre esses autores podemos citar: Sullivan Palincsar e Brown (1996); Baumann, (1990); Bereiter e Bird (1985); Brown, Sullivan Palincsar e Ambruster (1984).

Em primeiro lugar, será feita a análise de uma tensão que hoje se apresenta dentro do modelo normativo — e que faz sentir seus efeitos também em projetos de ensino alternativos — para nos centrar, depois, em outras tensões, que nascem de nosso próprio modelo didático.

a. Autonomia versus dependência

Há muitos anos, no início de minhas pesquisas sobre a aprendizagem escolar de leitura, uma situação inesperada me fez tomar consciência do alto grau de dependência em que os alunos se encontravam no ensino usual. Quando, pela primeira vez, foram colocados sobre uma mesa muitos livros de contos e pedimos às crianças que cada uma escolhesse aquele que quisesse ler, todas folhearam, escolheram e colocaram os livros sobre a mesa, mas nenhuma delas começou a ler. Elas esperavam permissão para fazê-lo. Embora estivessem explicitamente autorizadas, elas os escolheram, mas não começaram a ler.

No ensino usual a iniciativa cabe ao professor e o aluno fica na expectativa: somente age se for dito o “que” e “como” deve fazer. Para sair da posição de espera e atrever-se a tomar alguma iniciativa, o aluno teria de conhecer os propósitos apontados pelas atividades, poder prever alguns aspectos de seu desenvolvimento posterior e ter algum poder sobre o tempo didático. Mas, conforme assinala Sensevy (1998), cuja análise seguiremos de perto neste texto, no modelo escolar habitual isso não é possível, dado que o saber se distribui no tempo por meio de uma correspondência entre parcelas, de tal modo que a cada parcela de saber corresponde uma parcela de tempo; a escola clássica é o lugar da não permanência. Uma história relatada pelo mesmo autor ilustra bem o que acontece nesse sentido:

No pátio, na hora do recreio, alguns alunos estão repassando a lição que vai ser dada logo depois. O professor observa-os. Um aluno, que percebe que o professor está olhando para eles, se aproxima e diz: “Eu já entendi como é preciso fazer para estudar. Aprendo bem a lição do dia até que a sei de memória e, depois, quando já respondi sobre ela ao professor, apresso-me em esquecê-la completamente para dar lugar à seguinte”. (Sensevy, 1998)

O desfile de conteúdos que acontece na sala de aula é tal, que não permite que os alunos assumam um projeto próprio de aprendizagem.

Devido à pressão do tempo, a instituição nega ao aluno o direito de estabelecer a duração. Assim, dificulta-se o estudo e fica impossível fazer um projeto autodidático. Se o aluno quer aprender, tem de conseguir interromper por conta própria o desfile temporal para poder, sozinho, voltar a trabalhar os conhecimentos abordados em sala de aula. E os que têm sucesso são exatamente esses alunos, os que conseguem deter o tempo ou se inserir por conta própria na duração [...]. (1998, p. 52)

A distribuição de papéis, que coloca o aluno em posição de dependência, e o manejo do tempo, que torna difícil assumir um projeto duradouro de aprendizagem,

hoje em dia são questionáveis — originalmente não o eram — porque entram em conflito com as intenções educativas atuais. É a intenção de caminhar rumo à autonomia dos alunos — assinala Sensevy — o que faz parecer patológico o funcionamento normal produzido a partir do século XVII. Esse funcionamento torna-se questionável porque o olhar sobre a instituição mudou, porque hoje podemos emitir sobre a escola de Comênio uma opinião semelhante à que ele emitia sobre a escola medieval.

Para a perspectiva que assumimos, está claro que “os alunos somente se formarão como leitores autônomos se puderem atuar como tais em sala de aula”. Duas condições são necessárias para que esse exercício seja possível: atuar sobre a relação tempo-saber, de tal modo que possam antecipar o que acontecerá, e conservar a memória da aula para que possam retomar o já aprendido e o relacionem com o que estão aprendendo.

No entanto, essas condições — sobre as quais voltaremos a falar — não são um antídoto infalível contra a dependência e nem sempre são suficientes para gerar autonomia nos alunos-leitores.

b. Responsabilidade de quem ensina, responsabilidade de quem aprende

Em nosso próprio trabalho também ocorrem algumas tensões ligadas à autonomia, apesar das modalidades de organização adotadas — os projetos, as sequências didáticas, as atividades habituais (Castedo, 1995; Kaufman, 1998; Nemirovsky, 1999; Lerner, 1996 e 2002) — contribuírem para evitar o parcelamento do conhecimento e permitirem a construção constante de pontes entre o passado e o futuro. Essas tensões tornam evidente a necessidade de dedicar uma atenção especial para a distribuição de responsabilidades na leitura.

Assumir a responsabilidade de compreender é um traço essencial de todo leitor autônomo. Duas histórias contrastantes podem ilustrar as tensões presentes na devolução dessa responsabilidade aos alunos.

→ *Primeiro ano.* As crianças estão preenchendo um álbum de figurinhas de animais. Têm de colocar cada figurinha no quadrado que corresponde ao nome do animal. O álbum tem várias páginas e em cada uma existem oito quadrados. As crianças trabalham em duplas.

A professora havia me pedido que trabalhasse com uma menina cuja distância do resto do grupo, principalmente em relação à leitura, deixava-a preocupada. Essa menina estava trabalhando com uma colega que lia melhor por si mesma. Quando me ofereço para ajudá-las, a menina que está “com dificuldade” me pergunta: “Mas... você sabe como se ajuda?”. Peço que me explique como se faz e ela me diz: “Você não tem de me dizer qual a figurinha que tenho de colocar. Você tem de me fazer perguntas para que eu perceba”. Então digo-lhes que parece melhor, para não me enganar, observar primeiro como elas se ajudam. Depois de duas ou três tentativas malsucedidas feitas pela menina, sua colega propõe: “Vamos preencher primeiro só uma página. Eu dou para você todas as figurinhas que vão nesta página e você decide qual vai em cada quadradinho”.

→ *Segundo ano:* Uma menina que em matemática estava muito distante do nível do grupo. Sugerem-me que trabalhe com ela, fora da sala de aula, e eu lhe peço que venha acompanhada de alguma colega. Nesse caso, a professora pede uma voluntária. A menina que está “*com dificuldade*” se limita a olhar o enunciado sem fazer nenhum esforço para interpretar o que está sendo pedido a ela. Sua colega, ao contrário, lê atentamente e começa logo a resolver. À medida que esta última faz as anotações, a primeira vai copiando fielmente o que ela faz. As duas parecem se sentir confortáveis com a situação.

O contraste entre essas duas histórias deixa claro que, em alguns casos, conseguimos fazer os alunos — inclusive os que estão “*com dificuldade*” — assumir responsabilidades como leitores (e, em geral, como aprendizes) e em outros não; que em alguns casos conseguimos que crianças adotem nosso modelo didático quando se colocam como “*quem ensina*” seus colegas (realizando intervenções que nos viam colocar em ação, como acontece na primeira situação relatada), enquanto, em outros, procuram resolver sua própria tarefa e, embora ajam “*solidariamente*” no sentido de permitir que o outro “*copie*” o resultado, não assumem responsabilidades em relação à aprendizagem de seus colegas.

O mais surpreendente na segunda situação é que as meninas não tinham vergonha em me mostrar que uma delas não fazia nenhuma tentativa de compreender e que dependia completamente de sua colega para a resolução, e esta também não tinha reservas em permitir, de forma ostensiva, que a colega “*copiasse*”. Uma situação como essa dificilmente poderia ser imaginada dentro de um modelo didático clássico, não porque não possa acontecer, mas porque as crianças tentariam escondê-la ou disfarçá-la *dos olhos do adulto*.

A análise dessa segunda situação evidencia duas tensões que surgem em nosso trabalho, e que é importante considerar quando tentamos estabelecer as condições didáticas que possibilitam a formação de leitores autônomos. São tensões entre traços essenciais do modelo apropriativo: a devolução aos alunos da responsabilidade sobre sua própria aprendizagem entra em conflito, por um lado, com a aceitação da diversidade e, por outro, com a importância dada ao trabalho cooperativo entre as crianças.

Sem dúvida, a aceitação da diversidade — das diferenças que necessariamente existem entre os alunos, principalmente como consequência de suas experiências extraescolares — com frequência vem acompanhada por uma diferenciação na exigência: esta diminui à medida que as dificuldades (supostas ou reais) das crianças aumentam. Ao ressaltar os esforços em gerar intervenções de ensino que sejam produtivas também para as crianças que estão em situação de dificuldade, ao manter a convicção de que toda dificuldade surge da interação entre ensino e aprendizagem — e não pode ser atribuída somente aos problemas próprios da criança —, *a responsabilidade que o docente assume em relação à aprendizagem de seus alunos é tal que, em alguns casos, a responsabilidade destes fica indefinida*. E não existe autonomia sem responsabilidade.

Por outro lado, o trabalho em grupo, em geral muito frutífero, em certas ocasiões

“deixa passar” a atitude de alguns alunos de livrar-se da responsabilidade pela tarefa proposta. E, conforme vimos, esse risco está presente até quando se trabalha em duplas, o agrupamento que se revelou ser o mais adequado para favorecer a aprendizagem (Kaufman, 1998; Lerner, 1996). Além disso, mesmo quando os integrantes do grupo assumem sua responsabilidade e a interação resulta muito produtiva do ponto de vista da aprendizagem de todos, o predomínio excessivo do trabalho em pequenos grupos pode inibir o desenvolvimento da responsabilidade individual. Quando se propõe uma atividade que deve ser resolvida individualmente em um contexto didático, em que as atividades em grupo são muito mais frequentes do que as individuais, é comum que os chamados ao professor aumentem: “O que significa esta palavra?”, “Não se entende nada!”. As crianças muito habituadas ao trabalho em grupo costumam oferecer resistência a trabalhar sozinhas e, em alguns casos, o nível da produção diminui mais do que o previsto quando o trabalho é individual.

Problemas como esses que acabamos de mostrar — cuja detecção há alguns anos nos levou a ajustar as condições de trabalho em grupo e a buscar um equilíbrio com o individual — foram registrados também em outras áreas do ensino. Por exemplo, num estudo em Didática da Matemática, Baudrit (1998) detecta uma diminuição na qualidade das respostas das crianças quando, depois de terem resolvido em grupo uma série de problemas, enfrentam uma tarefa semelhante em entrevistas individuais. Postula, então, a existência de um “efeito (negativo) de separação”: quando a colaboração entre os membros de um grupo é muito boa, as relações de dependência entre indivíduos se tornam mais fortes e, nesse caso, a autonomia intelectual pode ficar prejudicada.

Esses resultados não significam de modo algum que devemos renunciar à aprendizagem cooperativa. Ao contrário, a interação intelectual é fonte essencial de progresso em todas as áreas do conhecimento, tal como mostram as mais diversas pesquisas, entre as quais destacam-se as de Teberosky, 1987; Gilly et al., 1999; Lerman, 1996; Steffe, 2000.

A aprendizagem é o resultado de um processo coletivo: o processo de estudo que se desenvolve no interior de uma comunidade, seja esta uma classe ou um grupo de pesquisadores [...]. Para que o indivíduo aprenda é necessário que o grupo aprenda [...]. O estudo e a aprendizagem são atividades que unem os indivíduos — tanto na escola como na pesquisa. (Chevallard, Bosch e Gascón, 1997)

O desafio consiste, então, em criar condições didáticas que contribuam efetivamente para *transformar a diversidade em uma vantagem pedagógica* — como tantas vezes reclamou Ferreiro (1994 e 1999 por exemplo) —, que permitam articular a aprendizagem cooperativa e o trabalho pessoal de cada aluno, que tornem possível coordenar a construção social do conhecimento e a responsabilidade individual.

2. CONDIÇÕES DIDÁTICAS E DEVOLUÇÃO DA RESPONSABILIDADE AO ALUNO

Ao analisar as tensões suscitadas no âmbito de nosso trabalho, constatamos uma vez mais que modificar o funcionamento instituído na escola não é nada fácil; não é possível mudar completamente as regras institucionais nem generalizar essa mudança para todas as situações. Ao contrário, *as condições didáticas capazes de possibilitar a autonomia do aluno devem ser pensadas em relação a cada conteúdo e ao planejar cada sequência didática*, pois produzir mudanças em sala de aula requer uma vigilância permanente das condições em que o trabalho se desenvolve, uma recriação constante dessas condições.

Para que os alunos possam atuar como leitores autônomos em sala de aula é necessário tecer uma delicada trama didática, que contemple a criação e a manutenção, ao menos, das seguintes condições:

- ...→ dar aos alunos certo poder sobre o tempo didático e inseri-los na duração;
- ...→ favorecer a construção de uma memória de classe — e a participação das crianças nessa construção;
- ...→ determinar as funções do docente e dos alunos, de tal modo que estes possam assumir a responsabilidade de compreender e validar suas interpretações, e tenham a oportunidade de construir os conhecimentos e as estratégias necessárias para fazê-lo;
- ...→ articular o trabalho coletivo e individual, de tal modo que todos os alunos possam ser beneficiados pelos aspectos produtivos da interação cognitiva, ao mesmo tempo em que assumem a responsabilidade pelo projeto de aprendizagem e, principalmente, a responsabilidade de compreender o que leem.

Essas condições estão inter-relacionadas: fazer com que os alunos se insiram na duração supõe autorizá-los a tornar presente o passado didático e, portanto, fazê-los participar da conservação da memória. Voltar ao já feito permite antecipar o que virá e, como consequência, abandonar a posição de espera, tomar iniciativas, assumir funções que antes eram patrimônio exclusivo do professor.

Depois de resenhar brevemente como as duas primeiras condições — que foram parcialmente trabalhadas em publicações anteriores (Lerner, 1996 e 2000) — são concretizadas em sala de aula, centrarei a análise nas duas últimas. A articulação do trabalho coletivo, em grupo e individual, estará em primeiro plano, e a distribuição de responsabilidades entre o docente e os alunos em relação à leitura será tratada no contexto dessa articulação.

a. Sobre a duração e a memória

Inserir os alunos na duração supõe propiciar que voltem ao que já foi feito e antecipem o que farão, para que possam gerar um tempo didático próprio, tanto na sala de aula como em casa, e assim desenvolver seu projeto de aprendizagem e concretizar certos propósitos compartilhados pela classe.

Essa condição didática se materializa por meio da organização de modalidades de trabalho que se prolongam no tempo, que estão simultaneamente em andamen-

to e supõem um entrelaçamento de diferentes temporalidades. Projetos, sequências e atividades habituais coexistem em dado momento, de tal forma que um grupo pode estar trabalhando em um projeto que demorará quatro meses — com o objetivo de produzir, por exemplo, um fascículo sobre um tema em que o grupo “se tornou especialista” —, numa atividade habitual, que se desenvolve uma vez por semana e que durante um trimestre será dedicada a acompanhar aspectos da atualidade, relevantes para as crianças, e numa sequência de atividades que durará um mês e meio e será dedicada à leitura em capítulos de um romance.

Os projetos permitem que os alunos participem do planejamento, da previsão, da proposição de iniciativas, do ensaio, da tentativa e do tentar novamente. As atividades habituais e as sequências de atividades, embora não estejam voltadas para a confecção de um produto, permitem também estabelecer uma continuidade nas ações e, geralmente, promovem o estabelecimento de relações entre diferentes textos lidos: é o que ocorre com sequências ou atividades habituais como “ler várias obras de um mesmo autor que cada criança ou grupo escolheu”, acompanhar cotidianamente a evolução de um fato de domínio público por meio da leitura de notícias e comentários jornalísticos, acompanhar um tema para encontrar respostas para questões sobre o mundo natural ou social lendo diferentes materiais sobre ele.

A *memória da classe* vai sendo construída à medida que os projetos, as sequências e as atividades habituais se desenvolvem. Por um lado, o professor vai tecendo uma trama que relaciona os conteúdos trabalhados em diferentes momentos e situações: propicia o estabelecimento de relações entre textos já lidos e os que estão lendo, sugere estratégias que se mostraram produtivas em outras situações de leitura, lembra descobertas sobre os textos, que foram realizadas durante as situações de leitura e são pertinentes para apreciar o que estão lendo, assim como conhecimentos prévios sobre o tema que contribuem para compreendê-lo melhor... Por outro lado, os alunos participam da construção da memória coletiva: em situações de trabalho do grupo todo é possível discutir e chegar a acordos sobre quais aspectos é importante lembrar em função do propósito que se quer atingir e dos temas que se prevê abordar num futuro imediato. Quando o trabalho se desenvolve em pequenos grupos, cada grupo assume a responsabilidade de comunicar aos outros membros da classe os aspectos que considera importantes guardar e se encarrega, então, de selecioná-los (embora, claro, discussões posteriores permitam revisar as decisões tomadas ou, se for necessário, redirecioná-las).

O professor — representante do saber social na sala de aula — contribui de maneira decisiva para a identificação dos conteúdos que precisam ser lembrados e gera um processo de descontextualização e sistematização de conteúdos que devem ser reutilizados.³ Através desse processo, as crianças vão construindo instrumentos de autocontrole da leitura e da escrita.

b. Organização da classe e distribuição de responsabilidades

A forma como as responsabilidades do professor e dos alunos em relação à leitura são distribuídas — longe de ser estática — varia em estreita relação com as variações

3. A descontextualização e a sistematização de conhecimentos linguísticos construídos no contexto da leitura e da escrita foram parcialmente trabalhadas em Lerner et al., 1996, e serão mais bem desenvolvidas numa próxima publicação.

produzidas na organização da classe. É por isso que analisaremos em conjunto as condições didáticas referentes a essas duas questões. A *articulação do trabalho coletivo, em grupo e individual* se concretiza mediante processos complementares: um *ascendente* e outro *descendente*.

A organização *ascendente*, que começa com o trabalho individual ou em duplas, e culmina no trabalho compartilhado pelo grupo total, supõe conceber as produções das crianças — de cada uma delas — como fonte de uma reflexão específica, como ponto de partida para a aprendizagem de todos.

É o que acontece, por exemplo, quando se está lendo um texto expositivo e se propõe, em primeiro lugar, que os alunos façam um resumo de conteúdo para depois estudarem a partir dele. A confrontação posterior entre os resumos elaborados permite discutir as diversas interpretações e analisar, juntos, a informação que cada um considerou relevante ou secundária, questionar as relações que, explícita ou implicitamente, estabeleceram entre algumas ideias apresentadas pelo autor, ou entre estas e certos conhecimentos prévios que têm sobre o tema, buscar no material lido as pistas que reflitam a importância dada pelo autor para esse ou aquele aspecto e decidir qual escolha está mais “autorizada” pelo texto... Deste modo, os alunos vão elaborando coletivamente um novo resumo, que é produto das discussões promovidas pelo professor com base nas diferenças (e também nas coincidências) entre as produções anteriores.

A progressão ascendente permite incluir efetivamente no trabalho as dificuldades enfrentadas por diferentes integrantes do grupo — dificuldades que poderiam passar despercebidas se não fosse oferecida uma situação adequada para refletir publicamente sobre elas — e compartilhar as contribuições que todos podem dar para a compreensão do texto. É assim que, entre todos os integrantes da classe, vão sendo tecidos acordos sobre o que é importante no que estão estudando, sobre as relações com outros conteúdos, sobre as novas perguntas que surgem a partir da discussão...

A prática de comunicar por escrito as reflexões suscitadas pela produção de um colega ilustra essa progressão ascendente.⁴ Quando estão produzindo textos de determinado gênero — por exemplo, um boletim literário com resenhas de diferentes romances que foram lidos, uma recompilação de fábulas que foram reescritas ou uma antologia de contos de diferentes subgêneros — e cada criança ou dupla está escrevendo o seu, é útil organizar uma situação em que cada um deve ler o texto que um colega está escrevendo e dar sugestões que contribuam para melhorá-lo. Em alguns casos, uma terceira criança pode ler tanto o texto como as sugestões e acrescentar suas próprias observações e recomendações. Desse modo, cada “escritor” tem a possibilidade de também se colocar na posição de leitor potencial e de coprodutor de outro texto do mesmo gênero, assim como submeter seu próprio texto à consideração de outros.

Assumir a responsabilidade de deixar por escrito suas sugestões faz com que as crianças sejam bastante cuidadosas. É por isso que, em muitos casos, recorrem aos textos do gênero, que foram previamente lidos, para verificar a pertinência das reco-

4. Embora este artigo esteja centrado na leitura, incluímos algumas referências a situações de escrita porque, por um lado, leitura e escrita estão permanentemente inter-relacionadas em nosso trabalho e, por outro, porque se colocar como escritor supõe enfrentar problemas que não aparecem na posição de leitor e permite, então, um conhecimento mais profundo dos recursos utilizados pelo autor para resolver esses problemas. Nesse sentido, escrever contribui, decisivamente, para a formação do leitor crítico.

mendações feitas e, eventualmente, inspirar-se para elaborar outras. Registrar por escrito esses intercâmbios — além da responsabilidade que implica a quem sugere e de favorecer que o autor possa voltar a consultar as sugestões enquanto revisa seu texto — permite ao docente organizar uma apresentação para todos, levando em conta os problemas que todos os seus alunos enfrentam e os conhecimentos que eles estão colocando em jogo ao escrever. Sem dúvida, diferentemente do que ocorre quando apenas são mantidos intercâmbios orais sobre o que está sendo produzido — o professor dispõe de amostras “objetivas”, não só dos textos que estão em elaboração, mas também das reflexões que estes suscitam, as quais evidenciam conhecimentos que as crianças estão explicitando tanto sobre o gênero ou subgênero em questão como sobre os problemas que qualquer situação de escrita apresenta, e sobre os recursos aos quais podem apelar para resolvê-los.

A partir da análise dos textos e das sugestões, o docente organiza uma aula coletiva — com a qual termina esse processo ascendente — que pode adotar diferentes formas: em alguns casos, depois de enunciar um problema de escrita que detectou e as soluções ensaiadas por diferentes alunos, o professor decide promover uma discussão para elaborar um conjunto de conclusões; em outros casos, decide expor, ele mesmo, as questões essenciais que devem ser consideradas. A decisão por uma ou outra dessas modalidades — ou por uma combinação de ambas — depende, fundamentalmente, da diversidade existente nos conhecimentos de seus alunos em relação aos conteúdos que estão sendo trabalhados. Quando as diferenças são grandes, oferecer uma nova oportunidade para discutir pode contribuir para a produção de aproximações; quando a diversidade é menor e a maioria das crianças elaborou soluções próximas às que se pretende institucionalizar, uma síntese do docente pode ser suficiente.

Em todos os casos, é o professor quem seleciona os aspectos relevantes para uma reflexão, é ele quem orienta a discussão, de tal modo que seja possível, ao mesmo tempo, ouvir as diferentes vozes e ir chegando às conclusões desejadas. Decide, também, acrescentar informações que considera pertinentes para completar as conclusões que estão sendo elaboradas, e que sejam assimiláveis em função daquilo que as crianças já sabem.

A reflexão na sala de aula — qualquer que seja a modalidade adotada — reúne dúvidas e conhecimentos colocados em jogo por todos os seus integrantes, permite estabelecer relações entre eles e produzir significados compartilhados pelo conjunto dos alunos.

A organização *descendente* começa com o trabalho coletivo e culmina no trabalho individual ou em duplas.

Algumas situações centradas na leitura de textos difíceis para as crianças⁵ constituem um bom exemplo desse tipo de organização — um exemplo particularmente relevante em relação à formação do leitor autônomo. Sem dúvida, quando se decide ler um artigo que apresentará dificuldades para as crianças, é comum seguir um processo que compreende as seguintes fases:

→ leitura compartilhada e orientada pelo professor;

5. Uma situação desse tipo foi descrita e analisada por Lerner et al., 1997: Documento de Actualización nº 4.

- leitura das crianças em um grupo pequeno, com a ajuda do professor;
- leitura em um grupo pequeno ou individualmente, com possibilidades restritas de consulta;
- leitura independente de cada criança.

Durante a primeira fase o professor lê em voz alta a primeira parte do texto, traz informações que não são explícitas no artigo e que são necessárias para a compreensão; destaca relações entre diferentes afirmações do autor; torna observáveis problemas que passaram despercebidos para as crianças, estimulando-as a buscar no texto elementos para resolvê-los; ajuda a localizar a resposta para perguntas que elas se fazem enquanto leem ou, ainda, sugere adiar a elaboração dessa resposta até que tenham avançado um pouco mais na leitura; questiona algumas interpretações dos alunos e incentiva-os a confrontá-las; apresenta e justifica sua própria interpretação...

Uma intervenção muito intensa do professor nessa fase possibilita às crianças irem se familiarizando com a temática trabalhada, assim como com o estilo do autor e com as intenções que podem ser atribuídas a ele. É assim que o texto vai se tornando mais acessível às crianças, e é possível começar a devolver a elas a responsabilidade da leitura.

Na segunda fase, as crianças continuam lendo — agora em pequenos grupos — e discutindo quando têm dúvidas sobre o que estão entendendo ou quando acreditam ter encontrado respostas para as questões que haviam ficado “no ar”. O professor se aproxima dos diferentes grupos, seja para responder às perguntas ou para se certificar de que compartilha do sentido que as crianças estão dando ao texto.

Na terceira fase, o professor propõe que as crianças se esforcem para entender sozinhas, individualmente ou em duplas, tudo o que puderem, e que recorram a ele somente quando encontrarem uma dificuldade que não conseguem resolver por si mesmas. Ainda que nessa fase o professor restrinja sua ajuda, incentiva a tornar públicas as soluções que algumas crianças encontram para problemas que muitos estão enfrentando e, quando quase todos o chamam ao mesmo tempo, porque determinada parte do texto é inacessível, retoma a palavra para propor uma estratégia — por exemplo, pular a frase que está entre travessões para resgatar a ideia fundamental ou ler o parágrafo seguinte em que outros aspectos da questão são tratados e deixam seu sentido mais claro — ou para proporcionar informações que não se encontram no texto e que são imprescindíveis para sua compreensão.

Na quarta fase, as crianças leem silenciosamente parte do texto que ainda não foi lida. O propósito dessa leitura individual é o de responder às perguntas sobre o conteúdo que foram sendo feitas no decorrer das fases anteriores, para as quais ainda não se pode elaborar uma resposta satisfatória.

O docente pede às crianças que, em vez de fazer consultas durante a leitura, tomem nota tanto dos elementos que lhes parecem úteis para elaborar a resposta e das relações que vão estabelecendo com o já lido, como as dúvidas que vão surgindo durante a busca. Essas anotações serão o material a partir do qual se trabalhará numa posterior apresentação para todos, para se chegar a conclusões compartilhadas.

Uma vez introduzidos no mundo criado pelo autor por meio da leitura compartilhada, os alunos estão em condições de empreender um processo que, progressivamente, permitirá que se tornem independentes da tutela do docente. Na situação que acabamos de descrever a independência é restrita: limita-se à leitura da parte final de um texto específico e, além disso, a compreensão construída com base na leitura individual será posteriormente reelaborada por toda a classe.

No entanto, quando situações desse tipo fazem parte da atividade habitual em sala de aula, quando se aborda com frequência a leitura de textos que apresentam dificuldades — textos cuja leitura faz parte, por exemplo, de um projeto de escrita que está sendo desenvolvido ou que devem ser lidos para estudar algum conteúdo de outra área — os alunos vão conquistando uma independência crescente como leitores de textos que não foram especialmente escritos para o público infantil.

Pensando nisso, é preciso assinalar que, longe de funcionar de maneira isolada, os *processos ascendentes e descendentes são articulados de diversas maneiras*. Um exemplo dessa articulação pode ser inferido das atividades anteriormente expostas: a quarta e última fase da “leitura de textos difíceis”, situação por meio da qual ilustramos a progressão descendente, poderia ser ao mesmo tempo a primeira fase de um processo ascendente, em que se promovesse a explicitação das dúvidas, dos problemas e das interpretações de todos e de cada uma das crianças para, em seguida, transformá-las em objeto de reflexão compartilhada (tal como ocorre na situação de resumo utilizada para ilustrar a progressão ascendente).

A articulação entre os dois processos fica mais clara no projeto cujo funcionamento estamos analisando atualmente. Esse projeto — que é realizado ao longo do segundo quadrimestre do segundo ano⁶ — está centrado na leitura de *As aventuras de Gulliver* e na produção de uma nova aventura pelas crianças, procurando respeitar as restrições próprias da obra. Seu desenvolvimento pode ser esquematizado da seguinte forma:

Primeira fase: *Leitura pelo professor de uma versão da obra*

Além de assumir o papel de leitor, o docente orienta os comentários posteriores à leitura, esclarece alguns pontos quando considera imprescindíveis para a compreensão, traz informações sobre a época em que se situam os acontecimentos relatados, compartilha com as crianças suas próprias impressões sobre o capítulo lido, ajuda a sintetizar os capítulos anteriores quando já passou um tempo entre uma sessão de leitura e outra, escolhe em que lugar convém interromper a leitura para criar suspense etc.

Segunda fase: *Leitura compartilhada de uma nova versão*

O docente escolhe uma versão mais acessível para as crianças, que será lida não mais para conhecer a história — elas a conheceram na fase anterior —, mas para prestar atenção em aspectos da obra que será útil considerar quando se produz uma nova aventura do personagem. As crianças se colocam, então, não só como leitores

6. Esse projeto foi realizado no Instituto Martin Buber. Seu desenvolvimento esteve a cargo das docentes Judith Chmiel e Alejandra Kuperman. Contou com a coordenação de Flora Malimovka e a assessoria da autora deste artigo.

res, mas também como escritores (é preciso ler para escrever). Nessa fase, podemos distinguir dois momentos:

- Leitura pelo professor do primeiro capítulo da nova versão. Organização das crianças em grupos; cada um deles será encarregado de uma tarefa a ser compartilhada por todos os integrantes.⁷ Enquanto os membros de um grupo estão centrados em detectar e registrar como o personagem central do capítulo se apresenta (traços de caráter de Gulliver, como os personagens o veem, como ele se vê, quais são as suas intenções), os integrantes de outro grupo anotam informações relevantes sobre os demais personagens (ajudantes e antagonistas), e cada um dos grupos restantes se concentra em uma das seguintes questões: o cenário da aventura (descrição e relação com a história); problemas sucessivos enfrentados pelo protagonista, estratégias de resolução e desenlace de cada um; a linguagem utilizada: expressões características dos personagens, “dicionário” para traduzir o idioma falado no lugar em questão para a língua do país em que vivem... As crianças do grupo encarregado de cada uma das tarefas vão anotando o que acham relevante para sua missão. O professor pode reler certas passagens ou interromper a leitura ao terminar um episódio, se considerar necessário, para discutir sobre os aspectos que acha importante anotar — e também para que as crianças disponham do tempo que necessitam para registrar.
- Leitura em pequenos grupos dos capítulos restantes. Cada grupo fica encarregado de um capítulo diferente. São distribuídos entre os integrantes de cada grupo os papéis que antes eram desempenhados por outros grupos: uma criança se encarrega de anotar os traços de caráter de Gulliver que estão presentes no capítulo lido, outra tem a incumbência de registrar e caracterizar os demais personagens, outra dos acontecimentos, estratégias de resolução e desenlace... O professor passa pelos diferentes grupos, comenta com as crianças o que elas encontraram, ajuda-as a resolver dúvidas, faz sugestões.

Terceira fase: *Elaboração compartilhada de uma síntese como fonte para a escrita*

- Reunião das crianças que desempenharam o mesmo papel em diferentes grupos para comparar suas anotações e encontrar regularidades (aspectos que se repetem nos diferentes capítulos), assim como características específicas de cada um. O professor pode intervir para resolver discussões ou para enriquecer as observações das crianças.
- Produção coletiva — coordenada pelo professor — de murais-resumo com as conclusões dos grupos. Esses murais são fonte de recursos aos quais os alunos poderão recorrer para resolver problemas de escrita quando, por exemplo, tiverem de delinear traços de caráter de Gulliver, decidir que aventuras ele viverá, descrever a que lugar ele chega, e os personagens com os quais se encontra ou para selecionar o léxico que eles utilizarão.

Quarta fase: *Produção — em duplas ou individualmente — de uma nova aventura, observando as restrições próprias da obra*. As crianças, conscientes de que o objetivo

7. A distribuição de papéis entre as crianças, que caracteriza essa segunda fase, é inspirada na adaptação feita por Tolchinsky (1995), a partir da ideia de ensino recíproco proposta por alguns psicólogos norte-americanos (entre os quais Brown, Sullivan Palincsar e Armbruster, 1984).

é produzir uma aventura que se pareça muito com as relatadas por Jonathan Swift, recorrem aos murais-resumo e às suas próprias fichas toda vez que precisarem.

Nas duas primeiras fases do projeto, a progressão é descendente: no início, o docente protagoniza a situação, atua como leitor e orienta bastante os comentários sobre a obra; no primeiro momento da segunda fase, o docente continua dirigindo a atividade, mas as crianças têm a responsabilidade de ler como escritores e dividem com alguns colegas uma missão específica; no segundo momento dessa fase a responsabilidade dada às crianças aumenta consideravelmente: como cada grupo está lendo um capítulo diferente e como cada integrante do grupo tem uma função diferente da dos demais, cada criança é o único responsável por ler como escritor o capítulo destinado a seu grupo a partir do papel específico assumido por ele.

A terceira fase se caracteriza, ao contrário, por um processo ascendente: as crianças que haviam assumido a responsabilidade exclusiva de cumprir determinado papel em diferentes grupos agora têm a oportunidade de compartilhar suas anotações sobre um mesmo aspecto, podem discutir sobre semelhanças e diferenças, recorrer aos textos se detectarem alguma incongruência — se Gulliver aparece com traços contraditórios, por exemplo — e, se precisarem, pedir ajuda ao professor; no segundo momento, tornam públicas as conclusões dos grupos formados “pelo papel” e a intervenção do professor é ainda maior: durante a produção do mural-resumo, o docente acrescenta suas próprias observações e orienta o trabalho de tal modo que a síntese possa ser efetivamente fonte de informação para todos durante a escrita.

No início da quarta fase, a responsabilidade é devolvida às crianças, que devem se encarregar da produção, individualmente ou em duplas. Cabe assinalar — embora eu não vá me estender sobre a escrita, pois não é o eixo deste artigo — que o processo de produção dá lugar a uma nova *progressão ascendente*: quando a primeira versão está adiantada e foi revisada pelos autores, cada criança ou dupla se reunirá com outra para que esta atue como leitor crítico e faça sugestões sobre aspectos que podem ser modificados para melhorar o texto. O docente presencia momentos desses intercâmbios e pede que anotem as sugestões feitas, de tal modo que seja possível comentar com o grupo total aquelas que possam ser úteis para todos.

Por outro lado, conforme foi possível observar, a duração dos processos aqui descritos, ascendentes, descendentes e mistos, é muito variável; estende-se a um quadrimestre no caso do último projeto descrito, enquanto ocupa somente algumas aulas na situação de leitura de um texto difícil.

Em outros casos, um processo descendente pode durar vários anos: a leitura de romances, por exemplo, habitualmente se inicia no segundo ou terceiro ano de acordo com a modalidade de leitura realizada, sobretudo pelo professor e comentada de forma coletiva; continua no ano seguinte com uma organização da classe em grupos que leem romances diferentes e, um ano depois, culmina na leitura individual de vários romances escolhidos pelas crianças entre diferentes propostas do docente. À medida que aumenta a quantidade de romances que a classe está lendo

simultaneamente, diminuem as possibilidades de contribuição do professor e aumenta a responsabilidade das crianças como leitoras. Essa responsabilidade aumenta ainda mais quando, no último ano desse processo, pede-se às crianças que produzam uma resenha literária sobre um dos romances lidos (Lerner, Levy, Lobello e outros, 1997).

Além disso, uma situação ao longo da qual se desenvolve um processo descendente pode estar incluída em um processo maior: a leitura de textos difíceis, por exemplo, normalmente faz parte de algum projeto que culmina na produção de um texto ou de um seminário. Um projeto como o de *“tornar-se especialista em... (certa personalidade da cultura)”*⁸ envolve em seu conjunto uma progressão descendente em relação à leitura e à escrita: primeiro se produz coletivamente um texto, para o qual é necessário explorar diferentes materiais a fim de localizar a informação buscada, ler e discutir os textos selecionados, tomar notas da informação relevante, elaborar e revisar o texto até que esteja satisfatório, tudo isso com intervenção intensa do professor; em segundo lugar, cada grupo pequeno ou cada criança se encarregará de produzir um texto sobre uma personalidade diferente e deverá, então, explorar materiais e ler textos — dessa vez, diferentes daqueles que seus colegas estão lendo — para produzir seu próprio texto. Embora o professor ajude as crianças de muitas maneiras, a responsabilidade assumida por elas será bem maior nessa última fase do que nas primeiras, quando participavam de uma produção compartilhada por toda a classe.

Assinalamos, finalmente, que um recurso essencial para favorecer a autonomia dos alunos como leitores é gerar situações em que *cada um deles assuma a responsabilidade por sua própria compreensão diante de outros*. Isso é o que acontece, por exemplo, quando as crianças do terceiro ou quarto ano se encarregam de ler contos para os menores e discutir com eles diversas interpretações,⁹ quando no quinto ou sexto ano cada criança ou dupla produz um resumo de um texto que seus colegas não leram, mas cujo conteúdo terão de conhecer — porque estão estudando um tema sobre o qual existe muita bibliografia e se optou por distribuí-la entre os grupos e compartilhar os resumos —, quando cada criança ou grupo pequeno de sexto ou de sétimo ano se encarrega de preparar um seminário para outro grupo, de produzir uma gravação em fita cassete que será enviada a uma emissora de rádio local ou um texto sobre uma personalidade cuja obra estudaram com profundidade e que será publicado.

Restituir aos alunos a responsabilidade como leitores supõe, também, considerar outros aspectos que não pudemos desenvolver aqui: será necessário ensinar-lhes a se perguntar sobre a veracidade ou verossimilhança do texto, a questionar as intenções do enunciador, a distinguir o que o autor diz do que quer dizer, a assumir uma distância crítica em relação ao texto e ao autor...

Restituir aos alunos a responsabilidade como leitores é um grande desafio. Enfrentá-lo torna possível trabalhar produtivamente com a diversidade — ao favorecer o crescimento de todos em vez da simples aceitação da diferença —, assim como conciliar a aprendizagem cooperativa e o trabalho pessoal de cada criança.

8. Esse projeto desenvolveu-se durante vários anos consecutivos no Instituto Martin Buber. Foi realizado pelos docentes Ariel Zysman, Paula Slafer e Valeria Glushankoff, e contou com a coordenação de Susana Feinsilber e com a assessoria da autora deste artigo.

9. Um trabalho especialmente interessante centrado na cooperação entre crianças de diferentes idades pode ser encontrado em Nemirovsky, 1999.

A formação de leitores autônomos apresenta um conjunto de problemas cuja resolução requer — conforme tentamos mostrar ao longo destas páginas — uma cuidadosa construção didática, uma construção que permita enfrentar as complexas tensões produzidas na instituição escolar quando o tema é a autonomia. Levar para a realidade esse propósito somente será possível na medida em que *as condições didáticas requeridas para consegui-lo estiverem presentes no decorrer de toda escolaridade e atualizadas em cada projeto, a cada situação didática, a cada dia de aula*. Essas são algumas das razões pelas quais é difícil estar de acordo com os enfoques cognitivistas, que procuram contribuir para a autonomia do leitor por meio de atividades isoladas, concebidas como se fossem dirigidas a um aluno solitário, se esgotam na relação sujeito-tarefa e se limitam a adotar como conteúdo de ensino as estratégias próprias dos leitores experientes. Mas essa é outra história e deve ser contada em outro lugar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUDRIT, Alain. Interactions sociales et apprentissages scolaires: des observations paradoxales et des pistes explicatives. *Revue Française de Pédagogie*, n. 122, p. 31-39, 1998.

BAUMANN, James F. (Ed.). *La comprensión lectora*. Madrid: Visor, 1990.

BEREITER, C.; BIRD, M. Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, n. 2, p. 131-156, 1985. (Citado por Mateos, M. 1 Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, n. 56, 1991.)

BROWN, A.; SULLIVAN PALINCSAR, A.; ARMBRUSTER, B. Instructing comprehension-fostering. Activities in interactive learning situations. In: MENDS, H.; STEIN, N.; TRABASSO, T. *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, Nova Jersey: LEA, 1984.

CASTEDO, Mirta. Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida*, Buenos Aires, ago. 16, n. 3, 1995.

CHARNAY, Roland: Aprendendo (com) a resolução de problemas. In: PARRA, Cecilia; SAIZ, Irma (Orgs.). *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CHEVALLARD, Y.; BOSCH, M.; GASCON, J. *Estudiar matemáticas*. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje. Barcelona: ICE-HORSORI. 1997. (Tradução para o português: Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.)

FERREIRO, Emilia. Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y Vida*, Buenos Aires, año 15, n. 3, 1994.

_____. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GILLY, M.; ROUX, J. P.; TROGNON, A. *Apprendre dans L'interaction*. Aix-em-Provence & Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1999.

KAUFMAN, Ana Maria. *A leitura, a escrita e a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *Alfabetización temprana... ¿y después?* Buenos Aires: Editorial Santillana, 1988.

LERMAN, S. Intersubjectivity in mathematics learning: A challenge to the radical constructivist paradigm? *Journal for Research in Mathematics Education*, n. 27, p. 133-150, 1996.

LERNER, D. O ensino e o aprendizado escolar. Argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, J. A. et al. *Piaget-Vygotsky*. Novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1996.

_____. ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires, año 17, n. 1, 1996.

_____. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LERNER, D. et al. Documentos de Actualización Curricular en Lengua, n. 2 y n. 4. Dirección de Currículo — Dirección de Planeamiento — Secretaría de Education del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1996 e 1997.

NEMIROVSKY, Myriam. El aprendizaje del lenguaje escrito a través de la interacción. *Textos nº 17*. Barcelona: Editorial Graó, 1988.

_____. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledanos*. México: Paidós, 1999.

SENSEVY, Georges. *Institutions didactiques*. Étude et autonomie à l'école élémentaire. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

STEFFE, L. Interaction or intersubjectivity? A reply to Lerman. *Journal for Research in Mathematics Education*, mar., v. 31, Issue 2, p. 191, 19 p., 2000.

SULLIVAN PALINCASAR, A.; BROWN, A. I. La enseñanza para la lectura autorregulada. In: RESNICK, L. Y.; KLOPFER, L. *Curriculum y cognition*. Buenos Aires: Editorial Aique, 1996.

TEBEROSKY, Ana. Construção de escritas através da interação grupal. In: FERREIRO, E.; GÓMEZ PALACIO, M. (Coords.) *Os processos de leitura e escrita — novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

TOLCHINSKY LANDSMANN, Liliana. *Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas*. São Paulo: Ática, 1995.

La autonomía del lector

Un análisis didáctico¹

DELIA LERNER

Formar lectores autónomos es un propósito indelegable de la educación obligatoria. Para cumplirlo, es necesario ante todo aceptar que es también una tarea difícil. Una dificultad esencial es la posición de dependencia que ocupa en la institución escolar el alumno, precisamente ese alumno al que se intenta convertir en lector autónomo.

Reconocer la tensión entre la autonomía postulada y la dependencia cotidiana lleva a poner en duda soluciones aparentemente sencillas y, por eso mismo, muy tentadoras. Parece cuestionable, por ejemplo, que enseñar a los lectores “novatos” estrategias utilizadas por los “expertos” –como lo postulan algunos autores y muchos libros de texto actualmente en circulación– resulte suficiente para generar autonomía en el alumno-lector.

Para formar lectores autónomos en el marco de la institución escolar, no se alcanza con modificar los contenidos de la enseñanza –incluyendo, por ejemplo, estrategias de autocontrol de la lectura–, es necesario además generar un conjunto de condiciones didácticas que autoricen y habiliten al alumno para asumir su responsabilidad como lector.

Analizar los obstáculos que se enfrentan cuando se orienta el trabajo hacia la construcción de la autonomía nos ayudará a esclarecer cuáles son las condiciones didácticas que necesitamos crear. Estudiar el funcionamiento de algunas de estas condiciones encarnándolas en la descripción de diversas situaciones didácticas que tienen lugar en el curso de la escolaridad nos permitirá delinear el camino que estamos intentando recorrer para cumplir con nuestro propósito.

1. TENSIONES INSTITUCIONALES Y MODELOS DIDÁCTICOS

Las tensiones que dificultan la marcha hacia la autonomía se hacen presentes no sólo en la enseñanza usual – en la que predomina el modelo didáctico *normativo* (Charnay, 1994) – sino también en los proyectos de enseñanza enmarcados en un modelo didáctico *aproximativo* o *apropiativo*, que concibe al alumno como productor del conocimiento, se hace cargo del proceso de asimilación e intenta tender puentes entre los conocimientos elaborados por el alumno y los saberes socialmente válidos.

Analizaremos en primer término una tensión que se plantea en la actualidad en el marco del modelo normativo –y que hace sentir sus efectos también en proyectos de enseñanza alternativos –, para centrarnos luego en otras que se originan en nuestro propio modelo didáctico.

1. *Autonomía versus dependencia*

Hace muchos años, cuando estábamos iniciando las investigaciones sobre el aprendizaje escolar de la lectura, una situación inesperada nos hizo tomar consciencia del alto grado de dependencia en que se encuentran los alumnos en el marco de la enseñanza usual. Cuando pusimos por primera vez sobre una mesa muchos cuentos y pedimos a los chicos que cada uno eligiera el que quisiera leer, todos hojearon los libros, eligieron y colocaron el libro escogido sobre su pupitre, pero ninguno de ellos comenzó a leer. Esperaban el permiso para hacerlo. Los habíamos autorizado explícitamente a elegir, pero no a leer.

En la enseñanza usual, la iniciativa le corresponde al maestro y el alumno está a la expectativa: sólo actúa si se le indica qué debe hacer y cómo debe hacerlo. Para salir de la posición de espera y atreverse a tomar alguna iniciativa, el alumno tendría que conocer los propósitos hacia los cuales apuntan las actividades, tendría que poder prever algunos aspectos de su desarrollo posterior, tendría que tener al-

gún poder sobre el tiempo didáctico. Pero, como señala G. Sensevy (1998:12 y 47) –cuyo análisis seguiremos de cerca aquí–, en el modelo escolar habitual esto no es posible: dado que el saber se distribuye en el tiempo a través de una correspondencia entre parcelas de tal modo que a cada parcela de saber le corresponde una parcela de tiempo, la escuela clásica es el lugar de la no permanencia. Una anécdota relatada por el autor ilustra claramente lo que sucede en este sentido:

“En el patio, a la hora del recreo, algunos alumnos están repasando la lección que les van a tomar en la hora siguiente. El maestro los observa. Un alumno, que se da cuenta de que el maestro los está mirando, se acerca y le dice: Yo ya entendí cómo hay que hacer para estudiar. Aprendo bien la lección del día hasta que la sé de memoria y después, cuando ya la sé, me apuro a olvidarla completamente para hacerle lugar a la siguiente”.

El desfile de contenidos que se suceden en el aula es tal que no permite que los alumnos asuman un proyecto propio de aprendizaje.

“A causa de la presión del tiempo, la institución le niega al alumno el derecho a inscribirse en la duración. Se obstaculiza así el estudio y resulta imposible hacer un proyecto autodidáctico. Si el alumno quiere aprender, tiene que lograr suspender por su cuenta el desfile temporal para poder volver a trabajar, en privado, los conocimientos tratados en la clase. Y los que tienen éxito son precisamente estos alumnos, los que logran detener el tiempo e instalarse por su cuenta en la duración [...]” (1988:52).

La distribución de roles que coloca al alumno en posición de dependencia y el manejo del tiempo que hace difícil asumir un proyecto duradero de aprendizaje, son cuestionables hoy en día –no lo eran originalmente– porque entran en conflicto con las intenciones educativas actuales. Es la intención de apuntar hacia la autonomía de los alumnos –señala también Sensevy– lo que hace parecer como patológico el funcionamiento normal producido a partir del siglo XVII. Este funcionamiento resulta cuestionable porque la mirada sobre la institución ha cambiado, porque podemos hoy emitir sobre la escuela de Comenio un juicio similar al que él emitía sobre la escuela medieval.

Ahora bien, desde nuestra perspectiva, está claro que *los alumnos sólo se formarán como lectores autónomos si pueden ejercer como tales en el aula*. Dos condiciones son necesarias para que este ejercicio sea posible: operar sobre la relación tiempo-saber de tal modo que los alumnos puedan anticipar lo que sucederá y conservar la memoria de la clase para que ellos puedan retomar lo ya aprendido y relacionarlo con lo que se está aprendiendo.

Sin embargo, estas condiciones –sobre las cuales volveremos luego– no son un antídoto infalible contra la dependencia, no siempre son suficientes para generar autonomía en los alumnos-lectores.

2. Responsabilidad del enseñante, responsabilidad de los aprendices

En el marco de nuestro propio trabajo, a pesar de que las modalidades organizativas adoptadas – los proyectos, las secuencias didácticas, las actividades habituales (Castedo, 1995; Kaufman, 1998; Nemirovsky, 1999; Lerner, 1996 y 2002) – contribuyen a evitar la parcelación del conocimiento y permiten tener constantes puentes entre pasado y futuro, se producen también ciertas tensiones vinculadas a la autonomía. Estas tensiones ponen de manifiesto la necesidad de prestar una atención especial a la distribución de responsabilidades en relación con la lectura.

Asumir la responsabilidad de comprender es un rasgo esencial de todo lector autónomo. Dos anécdotas contrastantes ilustrarán las tensiones que acechan a la devolución de esta responsabilidad a los alumnos.

→ Primer grado. Los chicos están llenando un álbum de figuritas de animales. Tienen que colocar cada figurita en el recuadro que lleva su nombre. El álbum tiene varias páginas y en cada una hay ocho recuadros. Los niños trabajan por parejas.

La maestra me había pedido que trabajara con una nena cuya distancia con el resto del grupo, en particular en relación con la lectura, la tenía preocupada. Esta niña estaba trabajando con una compañera que leía mejor por sí misma. Cuando me ofrecí a ayudarlas, la niña que está “en dificultad” me pre-

gunta: “pero... ¿vos sabés cómo se ayuda?”. Le pido que me explique cómo se hace y ella me indica: “No tenés que decirme cuál es la figurita que tengo que poner. Tenés que hacerme preguntas para que yo me dé cuenta”. Les digo entonces que me parece mejor, para no equivocarme, observar primero cómo se ayudan entre ellas. Después de dos o tres intentos poco exitosos realizados por la niñita, su compañera le propone: “Vamos a llenar primero una sola página. Yo te doy todas las figuritas que van en esa página y vos te fijás cuál es la que va en cada cuadrito”.

- Segundo grado: Una niñita que en matemática estaba muy alejada del nivel del grupo. Me sugieren que trabaje con ella fuera del aula y yo pido que venga acompañada por alguna compañerita. En este caso, la maestra pide una voluntaria. La niñita que está “en dificultad” se limita a mirar el enunciado sin hacer ningún esfuerzo por interpretar lo que se le pide. Su compañera, en cambio, lee atentamente y comienza luego a resolver. A medida que esta última hace sus anotaciones, la primera va copiando fielmente lo que hace su compañera. Las dos parecen sentirse cómodas en la situación.

El contraste entre estas dos anécdotas pone en evidencia que en algunos casos logramos que los alumnos — incluso los que están “en dificultad” — asuman su responsabilidad como lectores (y, en general, como aprendices) y en otros no; que en algunos casos logramos que los chicos adopten nuestro modelo didáctico cuando se colocan como “enseñantes” de sus compañeros (realizando intervenciones que nos han visto poner en acción, como ocurre en la primera situación relatada), en tanto que en otros se ocupan de resolver su propia tarea y, aunque actúen “solidariamente” en el sentido de permitir que el otro “copie” el resultado, no asumen responsabilidades en relación con el aprendizaje de sus compañeros.

Lo que resulta más sorprendente en la segunda situación es que las niñas no tenían ningún reparo en mostrar(me) que una de ellas no hacía ningún intento de comprender y dependía completamente para su resolución de la de su compañera, quien tampoco tenía reparo alguno en permitir ostensiblemente que la compañera “se copiara”. Una situación como ésta es difícilmente imaginable en el marco de un modelo didáctico clásico, no porque no pueda ocurrir, sino porque los niños intentarían ocultarla o disimularla frente a *los ojos del adulto*.

El análisis de esta segunda situación conduce a poner en evidencia dos tensiones que se presentan en nuestro trabajo, tensiones que es relevante considerar cuando se intenta establecer las condiciones didácticas que posibilitan la formación de lectores autónomos. Se trata de tensiones entre rasgos esenciales del modelo apropiativo: la devolución a los alumnos de la responsabilidad sobre su propio aprendizaje entra en conflicto, por una parte, con la aceptación de la diversidad y, por otra parte, con la importancia acordada al trabajo cooperativo entre los niños.

En efecto, la aceptación de la diversidad — de las diferencias que necesariamente existen entre los alumnos, en particular como consecuencia de sus experiencias extraescolares — va acompañada a menudo por una diferenciación en la exigencia: ésta disminuye a medida que se acrecientan las dificultades (supuestas o reales) de los niños. Al enfatizar los esfuerzos por generar intervenciones de enseñanza que resulten productivas también para los chicos que están en situación de dificultad, al sostener la convicción de que toda dificultad surge en la interacción de enseñanza y aprendizaje — y no puede ser atribuida sólo a problemas propios del niño —, *la responsabilidad que el docente asume en relación con el aprendizaje de sus alumnos es tal que en algunos casos la responsabilidad de estos últimos queda desdibujada*. Y no hay autonomía sin responsabilidad.

Por otra parte, el trabajo en grupo, muy fecundo en general, “deja pasar” en ciertas ocasiones la desresponsabilización de algunos alumnos frente a la tarea propuesta. Y, como hemos visto, este riesgo está presente incluso cuando se trabaja por parejas, la agrupación que ha revelado ser más adecuada para favorecer el aprendizaje (Kaufman, 1988; Lerner, 1995). Además, aún cuando todos los integrantes del grupo asuman su responsabilidad y la interacción resulte muy productiva desde el punto de vista del aprendizaje de todos, acordar un predominio excesivo al trabajo en pequeños grupos puede operar en detrimento del desarrollo de la responsabilidad individual. Cuando se propone una actividad que debe ser resuelta individualmente en un contexto didáctico en el cual las actividades grupales son mucho

más frecuentes que las individuales, es habitual que se potencien los llamados al maestro: “¿qué quiere decir esta palabra?”, “no se entiende nada”. Los chicos muy habituados al trabajo en grupo suelen ofrecer resistencia a trabajar solos y, en algunos casos, el nivel de la producción disminuye más de lo previsible cuando el trabajo es individual.

Problemas como los que acabamos de reseñar — cuya detección nos ha conducido desde hace unos años a ajustar las condiciones del trabajo grupal y a buscar un mejor equilibrio con el individual — han sido registrados también en otras áreas de la enseñanza. Por ejemplo, en el marco de un estudio en Didáctica de la Matemática, A. Baudrit (1998) detecta una disminución en la calidad de las respuestas de los chicos cuando, después de haber resuelto en grupo una serie de problemas, enfrentan una tarea similar en el marco de entrevistas individuales. Postula entonces la existencia de un “efecto (negativo) de separación”: cuando la colaboración entre los miembros de un grupo es muy buena, las relaciones de dependencia interindividual se hacen más fuertes y entonces puede verse afectada la autonomía intelectual.

Estos resultados no significan de ningún modo que debamos renunciar al aprendizaje cooperativo. Muy por el contrario, la interacción intelectual es fuente esencial de progreso en todas las áreas del conocimiento, tal como lo muestran las más diversas investigaciones, entre las cuales Teberosky (1982); Gilly y otros (1999); Lerman (1996); Steffe (2000).

“El aprendizaje — señalan Chevallard, Bosch y Gascón (1997:199) — es el resultado de un proceso colectivo: el proceso de estudio que se desarrolla en el seno de una comunidad, sea ésta una clase o un grupo de investigadores [...] Para que el individuo aprenda es necesario que el grupo aprenda. [...] El estudio y el aprendizaje son actividades que unen a los individuos — tanto en la escuela como en la investigación”.

El desafío consiste entonces en crear condiciones didácticas que contribuyan efectivamente a *transformar la diversidad en una ventaja pedagógica* — como tantas veces lo ha reclamado E. Ferreiro (1994 y 1999, por ejemplo) —, que permitan articular el aprendizaje cooperativo y el trabajo personal de cada alumno, que hagan posible coordinar la construcción social del conocimiento y la responsabilidad individual.

2. CONDICIONES DIDÁCTICAS Y DEVOLUCIÓN DE LA RESPONSABILIDAD AL ALUMNO

Al analizar las tensiones planteadas en el marco de nuestro trabajo, hemos constatado una vez más que modificar el funcionamiento instituido en la escuela no es nada fácil, que no es posible cambiar completamente las reglas institucionales ni generalizar este cambio a todas las situaciones. Por el contrario, *las condiciones didácticas capaces de posibilitar la autonomía del alumno deben ser pensadas en relación con cada contenido y al planificar cada secuencia didáctica*, ya que producir cambios en el aula requiere una vigilancia permanente sobre las condiciones en que se desarrolla el trabajo, una re-creación constante de esas condiciones.

Para que los alumnos puedan ejercer como lectores autónomos en la clase, es necesario tejer una delicada trama didáctica, que contemple la creación y sostenimiento de — por lo menos — las siguientes condiciones:

- Otorgar a los alumnos cierto poder sobre el tiempo didáctico e instalarlos en la duración.
- Favorecer la construcción de una memoria de la clase — y la participación de los niños en dicha construcción.
- Distribuir las funciones del docente y los alumnos de tal modo que estos últimos puedan asumir la responsabilidad de comprender y de validar sus interpretaciones, que tengan la oportunidad de construir las estrategias y conocimientos necesarios para hacerlo.
- Articular el trabajo colectivo, grupal e individual de tal modo que todos los alumnos puedan beneficiarse con los aspectos productivos de la interacción cognitiva al mismo tiempo que asumen la responsabilidad del proyecto de aprendizaje y, en particular, la responsabilidad de comprender lo que leen.

Estas condiciones están interrelacionadas: instalar a los alumnos en la duración supone autorizarlos a hacer presente el pasado didáctico y, por lo tanto, hacerlos participar en la conservación de la memoria.

Volverse hacia lo ya hecho permite anticipar lo que vendrá y, en consecuencia, abandonar la posición de espera, tomar iniciativas, asumir funciones que antes eran patrimonio exclusivo del maestro.

Después de reseñar muy brevemente cómo se concretan en el aula las dos primeras condiciones — que han sido parcialmente tratadas en publicaciones anteriores (Lerner, 1996 y 2002) —, se focalizará el análisis en las dos últimas. La articulación del trabajo colectivo, grupal e individual estará en primer plano y la distribución de responsabilidades entre el docente y los alumnos en relación con la lectura será tratada en el marco de dicha articulación.

1. *Acerca de la duración y la memoria*

Instalar a los alumnos en la duración supone propiciar que puedan volver sobre lo ya hecho y anticipar lo que harán, que puedan generar un tiempo didáctico propio —tanto en el aula como en la casa— para desarrollar su proyecto de aprendizaje, para concretar ciertos propósitos compartidos por la clase.

Esta condición didáctica se materializa a través de la organización de modalidades de trabajo que se prolongan en el tiempo, que están en curso simultáneamente y suponen el entrecruzamiento de distintas temporalidades: proyectos, secuencias y actividades habituales coexisten en un momento dado de tal modo que un grupo puede estar trabajando en un proyecto que ocupará cuatro meses del año —con el objeto de producir, por ejemplo, un fascículo sobre un tema en el cual el grupo “se ha hecho experto”—, en una actividad habitual que se desarrolla una vez por semana y que estará dedicada durante un trimestre a seguir aspectos de la actualidad relevantes para los niños y en una secuencia de actividades que durará un mes y medio y se dedicará a leer una novela por capítulos.

Los proyectos permiten a los alumnos participar en la planificación, prever, proponer iniciativas, ensayar, intentar y reintentar. Las actividades habituales y las secuencias de actividades, aunque no están orientadas hacia la confección de un producto, permiten también establecer una continuidad en las acciones y promueven en general el establecimiento de relaciones entre diferentes textos leídos: es lo que ocurre con secuencias o actividades habituales como “seguir a un autor que cada niño o grupo ha elegido (leyendo varias de sus obras)”, seguir cotidianamente la evolución de un hecho del dominio público a través de la lectura de noticias y comentarios periodísticos, seguir un tema para encontrar respuesta a inquietudes sobre el mundo natural o social leyendo diferentes materiales sobre el mismo.

La memoria de la clase se va construyendo a medida que se desarrollan los proyectos, secuencias y actividades habituales. Por una parte, el maestro va tejiendo una trama que vincula los contenidos trabajados en diferentes momentos y situaciones: propicia el establecimiento de relaciones entre textos que se han leído y los que se están leyendo, sugiere utilizar estrategias que han resultado productivas en otras situaciones de lectura, recuerda descubrimientos acerca de los textos que se han realizado en el curso de situaciones de escritura y son pertinentes para apreciar lo que se está leyendo así como conocimientos previos sobre el tema que contribuyen a comprenderlo mejor... Por otra parte, los alumnos participan en la construcción de la memoria colectiva: en situaciones de trabajo del grupo total, es posible discutir y llegar a acuerdos sobre cuáles son los aspectos que son importantes recordar en función del propósito que se persigue y de los temas que se prevé abordar en el futuro inmediato y, cuando el trabajo se desarrolla en pequeños grupos, cada grupo asume la responsabilidad de comunicar a los otros miembros de la clase los aspectos que considera importante retener y se hace cargo entonces de seleccionarlos (aunque, por supuesto, discusiones posteriores permitirán revisar las decisiones que hayan tomado y reorientarlas si es necesario). El maestro —representante del saber social en la clase— contribuye de manera decisiva a identificar los contenidos que será necesario recordar y genera un proceso de descontextualización y sistematización de contenidos que deben ser reutilizados. A través de este proceso, los niños van construyendo instrumentos de autocontrol de la lectura y la escritura.

2. *Organización de la clase y distribución de responsabilidades*

La forma en que se distribuyen las responsabilidades del maestro y los alumnos en relación con la lectura —lejos de ser estática— varía en estrecha relación con las variaciones que se producen en la organización de la clase. Es por eso que analizaremos en conjunto las condiciones didácticas referidas a estas

dos cuestiones. La *articulación del trabajo colectivo, grupal e individual* se concreta a través de dos procesos complementarios: uno *ascendente* y otro *descendente*.

- La organización *ascendente*, que comienza con el trabajo individual o por parejas y desemboca en el trabajo compartido por el grupo total, supone concebir las producciones de los niños —de cada uno de ellos— como fuente de una reflexión específica, como punto de partida para el aprendizaje de todos.
- Es lo que ocurre —por ejemplo— cuando se está leyendo un texto expositivo y se propone en primer término a los alumnos que hagan un resumen de su contenido para luego estudiar a partir de él. La confrontación posterior entre los resúmenes elaborados permite discutir las diversas interpretaciones, examinar juntos cuál es la información que cada uno ha seleccionado como relevante o ha considerado secundaria, cuestionar las relaciones que explícita o implícitamente han establecido entre algunas ideas planteadas por el autor o entre éstas y ciertos conocimientos previos que se tienen sobre el tema, buscar en el material leído pistas que reflejen la importancia acordada por el autor a tal o cual aspecto para decidir cuál es la selección que está más “autorizada” por el texto... De este modo, se va elaborando colectivamente un nuevo resumen que es producto de las discusiones promovidas por el maestro a partir de las diferencias (y también de las coincidencias) entre las producciones anteriores.
- La marcha ascendente permite incluir efectivamente en el trabajo las dificultades enfrentadas por diferentes integrantes del grupo —dificultades que podrían pasar desapercibidas si no se ofreciera una situación adecuada para reflexionar públicamente sobre ellas— y poner en común los aportes que todos pueden hacer a la comprensión del texto. Es así como se van tejiendo acuerdos entre todos los integrantes de la clase acerca de qué es lo importante en relación con lo que se está estudiando, de las relaciones con otros contenidos, de los nuevos interrogantes que se plantean a partir de la discusión...
- La práctica de comunicar por escrito las reflexiones suscitadas por la producción de un compañero ilustra también esta marcha ascendente. Cuando se están produciendo textos de cierto género —cuando se está preparando, por ejemplo, un boletín literario con reseñas de diferentes novelas que se han leído, una recopilación de fábulas que se han reescrito o una antología de cuentos de diferentes subgéneros— y cada niño o pareja está escribiendo el suyo, resulta útil organizar una situación en la cual cada uno leerá el texto que está escribiendo un compañero y le hará sugerencias que contribuyan a mejorarlo. En algunos casos, un tercer niño puede leer tanto el texto como las sugerencias y agregar sus propias observaciones y recomendaciones. De este modo, cada “escritor” tiene la posibilidad de colocarse también en posición de lector potencial y de co-productor de otro escrito del mismo género, así como de someter su propio escrito a la consideración de otros.
- Asumir la responsabilidad de dejar sentadas por escrito sus sugerencias lleva a los chicos a ser muy cuidadosos. Es por eso que, en muchos casos, recurren a los textos del género que han leído previamente para verificar la pertinencia de las recomendaciones que han hecho y, eventualmente, para inspirarse al elaborar otras. Registrar por escrito estos intercambios —además de la responsabilidad que implica para quien sugiere y de favorecer que el autor pueda volver a consultar las sugerencias mientras revisa su texto— permite al docente organizar una puesta en común tomando en consideración los problemas que enfrentan todos sus alumnos y los conocimientos que todos ellos están poniendo en juego al escribir. En efecto —a diferencia de lo que sucede cuando sólo se sostienen intercambios orales acerca de lo que se está produciendo—, el maestro dispone en este caso de muestras “objetivas” no sólo de los textos que están en elaboración sino también de las reflexiones que éstos suscitan, en las cuales se ponen en evidencia conocimientos que los niños están explicitando tanto acerca del género o subgénero en cuestión como acerca de los problemas que plantea cualquier situación de escritura y de los recursos a los que puede apelarse para resolverlos.
- A partir del análisis de los textos y de las sugerencias, el docente organiza una clase colectiva —con la cual culmina este proceso ascendente— que puede adoptar diferentes formas: en algunos casos, después de enunciar problemas de escritura que ha detectado y soluciones ensayadas por diferentes alumnos, el maestro decide propiciar una discusión acerca de ellos para elaborar en conjunto conclusiones; en otros casos, decide exponer él mismo las cuestiones esenciales que deben ser consideradas. La decisión por una u otra de estas modalidades —o por una combinación de ambas— depende fundamentalmente de la diversidad existente en el estado de conocimientos de sus alumnos en relación con los contenidos que se están tratando.

do: cuando las diferencias son grandes, brindar una nueva oportunidad para discutir puede contribuir a producir acercamientos; cuando la diversidad es menor y la mayoría de los chicos han elaborado soluciones cercanas a las que se pretende institucionalizar, una síntesis del docente puede ser suficiente.

En todos los casos, es el maestro quien selecciona los aspectos sobre los cuales resulta relevante reflexionar, es él quien orienta la discusión de tal modo que sea posible al mismo tiempo hacer oír las diferentes voces e ir arribando a las conclusiones deseadas. Decide además, en muchos casos, agregar otras informaciones que considera pertinentes para completar las conclusiones que se están elaborando y asimilables en función de lo que los niños ya saben.

La reflexión en la comunidad de la clase —cualquiera sea la modalidad que adopte— recoge así dudas y conocimientos puestos en juego por todos sus integrantes, permite establecer relaciones entre ellos y producir significaciones compartidas por el conjunto de los alumnos.

La organización *descendente* comienza con el trabajo colectivo y desemboca en el trabajo individual o por parejas.

Algunas situaciones centradas en la lectura de textos difíciles para los niños constituyen un buen ejemplo de este tipo de organización —un ejemplo que es además particularmente relevante en relación con la formación del lector autónomo—. En efecto, cuando se decide leer un artículo que planteará dificultades a los niños, es habitual seguir un proceso que comprende las siguientes fases:

- Lectura compartida y orientada por el maestro;
- Lectura de los chicos en pequeño grupo, con ayuda del docente;
- Lectura en pequeño grupo o individual, con posibilidades restringidas de consultar;
- Lectura independiente por parte de cada niño.

Durante la primera fase, el maestro —que lee en voz alta la primera parte del texto— aporta informaciones necesarias para la comprensión que no están explícitas en el artículo, pone en evidencia relaciones entre diferentes afirmaciones del autor, hace observables problemas que han pasado inadvertidos para los niños e incita a buscar en el texto elementos para resolverlos, ayuda a localizar la respuesta a preguntas que los niños se hacen mientras leen o bien sugiere postergar la elaboración de esa respuesta hasta haber avanzado un poco más en la lectura, cuestiona algunas interpretaciones de los alumnos y los alienta a confrontarlas, da a conocer y justifica su propia interpretación...

La intervención muy fuerte del maestro en esta fase hace posible que los chicos vayan familiarizándose con la temática tratada, así como con el estilo del autor y las intenciones que pueden atribuírsele. Es así como el texto se va haciendo más accesible para los chicos y resulta posible entonces comenzar a devolverles la responsabilidad de la lectura.

En la segunda fase, los chicos siguen leyendo —ahora en pequeños grupos— y discutiendo cuando tienen dudas sobre lo que están entendiendo o cuando creen encontrar respuestas para los interrogantes que habían quedado planteados. El maestro se acerca alternativamente a diferentes grupos, ya sea para responder a preguntas que éstos le formulan o para cerciorarse de que comparte el sentido que los niños están construyendo para el texto.

En la tercera fase, el maestro propone a los niños que se esfuercen por entender solos —individualmente o por parejas— todo lo que puedan y que acudan a él únicamente cuando se encuentren con una dificultad que no logran resolver por sí mismos. Si bien en esta fase el maestro restringe su ayuda, alienta a hacer públicas soluciones que encuentran algunos niños a problemas que muchos están confrontando y, cuando casi todos lo llaman al mismo tiempo porque cierta parte del texto les resulta inaccesible, retoma la palabra para proponer una estrategia —saltar una frase que está entre guiones para rescatar la idea fundamental o leer el párrafo siguiente en el cual se tratan otros aspectos de la cuestión que iluminan su sentido, por ejemplo— o para proporcionar informaciones que el texto no brinda y que son imprescindibles para comprenderlo.

En la cuarta fase, los chicos leen silenciosamente la parte del texto que aún no se ha leído. Esta lectura individual está orientada por el propósito de responder a interrogantes sobre el contenido que se han ido planteando en el curso de las fases anteriores y para los cuales no se ha podido elaborar aún una respuesta satisfactoria.

El docente pide a los niños que, en lugar de hacer consultas durante la lectura, tomen nota tanto de los elementos que les parecen útiles para elaborar la respuesta y de las relaciones que van estableciendo con lo ya leído, como de las dudas que se les van planteando durante la búsqueda. Estas anotaciones serán el material a partir del cual se trabajará en una posterior puesta en común, para arribar a conclusiones compartidas.

Es así como, una vez introducidos en el mundo plasmado por el autor a través de la lectura compartida, los alumnos están en condiciones de emprender un proceso que les permite independizarse progresivamente de la tutela del docente. En la situación que se acaba de describir, la independencia es restringida: se limita a la lectura de la parte final de un texto específico y, además, la comprensión que se construye a partir de la lectura individual será reelaborada luego por el conjunto de la clase.

Sin embargo, cuando situaciones de este tipo forman parte de la actividad habitual de la clase, cuando se aborda con frecuencia la lectura de textos que presentan dificultades —textos cuya lectura forma parte, por ejemplo, de un proyecto de escritura que se está desarrollando o que deben ser leídos para estudiar algún contenido de otra área— los alumnos van conquistando una independencia creciente como lectores de textos que no han sido especialmente escritos para el público infantil.

Ahora bien, es preciso subrayar que —lejos de funcionar de manera aislada— *los procesos ascendente y descendente se articulan de diversas maneras*. Un ejemplo de esta articulación puede inferirse de las actividades anteriormente expuestas: la cuarta y última fase de la “lectura de textos difíciles” —situación a través de la cual ilustramos la marcha descendente— podría ser a la vez la primera fase de un proceso ascendente, en el cual se promoviera la explicitación de dudas, problemas e interpretaciones de todos y cada uno de los chicos para constituirlos luego en objeto de reflexión compartida (tal como ocurre en la situación de resumen utilizada para ilustrar la marcha ascendente).

La articulación entre ambos procesos se evidencia con mayor claridad a través de un proyecto cuyo funcionamiento estamos analizando actualmente. Este proyecto —que se lleva a cabo a lo largo del segundo cuatrimestre de segundo grado— está centrado en la lectura de “Las aventuras de Gulliver” y en la producción por parte de los chicos de una nueva aventura, procurando respetar las restricciones propias de la obra. Su desarrollo puede esquematizarse así:

Primera fase: Lectura por parte del docente de una versión de la obra

Además de asumir el rol de lector, el docente orienta los comentarios posteriores a la lectura, hace aclaraciones cuando las considera imprescindibles para la comprensión, aporta informaciones sobre la época en que están situados los acontecimientos relatados, comparte con los chicos sus propias impresiones sobre el capítulo leído, ayuda a sintetizar los capítulos anteriores cuando ha pasado un tiempo entre una sesión de lectura y otra, elige en qué lugar conviene interrumpir la lectura para generar suspenso...

Segunda fase: Lectura compartida de una nueva versión

El docente elige una versión más accesible a los chicos, que será leída ya no para conocer la historia —la han conocido en la fase anterior— sino para reparar en aspectos de la obra que será útil considerar cuando se produzca una nueva aventura del personaje. Los chicos se posicionan entonces no sólo como lectores sino también como escritores (se lee para escribir). En esta fase, pueden distinguirse dos momentos:

→ Lectura por parte del maestro del primer capítulo de la nueva versión. Organización de los chicos en grupos, cada uno de los cuales tendrá a su cargo una tarea que será compartida por todos sus integrantes. En tanto que los miembros de un grupo se centran en detectar y registrar cómo se presenta el personaje central en el capítulo (rasgos de carácter de Gulliver, cómo lo ven los otros personajes, cómo se ve a sí mismo, cuáles son sus intenciones), los integrantes de otro grupo anotan informaciones relevantes sobre los otros personajes (ayudantes y antagonistas) y cada uno de los grupos restantes se concentra en una de las siguientes cuestiones: el escenario de la aventura (descripción y relación con la historia); problemas sucesivos que enfrenta el protagonista, estrategias de resolución y desenlace de cada uno; el lenguaje utilizado: expresiones características de los personajes, “diccionario” para traducir el idioma hablado en el lugar en cuestión al castellano... Los chicos del grupo encargado de cada una de las tareas van ano-

- tando lo que les parece relevante para su misión. El maestro puede releer ciertos pasajes o interrumpir la lectura al terminar un episodio si lo considera necesario para discutir acerca de los aspectos que resulta importante anotar —y también para que los chicos dispongan del tiempo que necesitan para registrar—.
- Lectura en pequeños grupos de los capítulos restantes. Cada grupo se encarga de un capítulo diferente. Se distribuyen entre los integrantes de cada grupo los roles que antes desempeñaban grupos diferentes: un niño de cada grupo se encarga de anotar los rasgos de carácter de Gulliver que se hacen presentes en el capítulo leído, otro niño se encarga de registrar y caracterizar a los demás personajes, otro de los acontecimientos, estrategias de resolución y desenlace... El maestro visita los diferentes grupos, comenta con los chicos lo que ellos han encontrado, ayuda a despejar dudas, hace sugerencias...

Tercera fase: Elaboración compartida de una síntesis como fuente para la escritura

- Reunión de los chicos que han desempeñado el mismo rol en diferentes grupos para comparar sus anotaciones y encontrar regularidades (aspectos que se repiten en los diferentes capítulos), así como características específicas de cada uno. El maestro puede intervenir para dirimir discusiones o para enriquecer las observaciones de los chicos.
- Producción colectiva —coordinada por el maestro— de afiches-resumen de las conclusiones de los grupos. Estos afiches constituyen una fuente de recursos a los que todos podrán acudir para resolver problemas de escritura, cuando —por ejemplo— tengan que delinear rasgos de carácter de Gulliver, decidir qué aventuras correrá, describir el lugar al que llega y los personajes con los que se encuentra o seleccionar el léxico que éstos utilizarán.

Cuarta fase: Producción —por parejas o individualmente— de una nueva aventura, siguiendo restricciones propias de la obra

Los chicos, conscientes de que se trata de producir una aventura que se parezca mucho a las relatadas por Jonathan Swift, recurren a los afiches-resumen y a sus propias fichas cada vez que lo necesitan.

En las dos primeras fases del proyecto, la marcha es descendente: al comienzo, el docente protagoniza la situación —opera como lector y orienta fuertemente los comentarios sobre la obra—; en el primer momento de la segunda fase, el docente sigue dirigiendo la actividad pero los chicos tienen la responsabilidad de leer como escritores y comparten con algunos compañeros una misión específica; en el segundo momento de esta fase la responsabilidad asignada a los niños se acrecienta notablemente: como cada grupo está leyendo un capítulo diferente y como cada integrante de un grupo tiene una función diferente de la de los demás, cada niño es el único responsable de leer como escritor el capítulo asignado a su grupo desde el rol específico que él ha asumido.

La tercera fase se caracteriza, en cambio, por un proceso ascendente: los chicos que habían asumido la responsabilidad exclusiva de cumplir cierto rol en diferentes grupos tienen oportunidad ahora de poner en común sus anotaciones sobre un mismo aspecto, pueden discutir acerca de semejanzas y diferencias, recurrir a los textos si detectan alguna incongruencia —si Gulliver aparece con rasgos contradictorios, por ejemplo— y acudir al maestro si lo necesitan; en el segundo momento, se hacen públicas las conclusiones de los grupos formados “por rol” y la intervención del maestro es aún mayor: durante la producción del afiche-resumen, el docente agrega sus propias observaciones y orienta el trabajo de tal modo que la síntesis pueda ser efectivamente fuente de información para todos durante la escritura.

Al comienzo de la cuarta fase, la responsabilidad es devuelta a los niños, que deben hacerse cargo de la producción individualmente o por parejas. Cabe señalar —aunque no nos extenderemos aquí sobre la escritura, que no es el eje de este artículo— que el proceso de producción da lugar a una nueva *marcha ascendente*: cuando la primera versión está avanzada y ha sido revisada por los autores, cada chico o pareja se reunirá con otra para que ésta opere como lector crítico y formule sugerencias sobre aspectos que pueden modificarse para mejorar el escrito. El docente presencia momentos de estos intercambios y solicita que se anoten las sugerencias realizadas, de tal modo que sea posible comentar con el grupo total aquellas que puedan resultar útiles para todos.

Por otra parte, como se habrá podido observar, la duración de los procesos aquí descriptos —ascendentes, descendentes o mixtos— es muy variable: se extiende a un cuatrimestre en el caso del último proyecto descripto, en tanto que ocupa sólo algunas clases en la situación de lectura de un texto difícil.

En otros casos, un proceso descendente puede abarcar varios años: la lectura de novelas, por ejemplo, se inicia habitualmente en segundo o tercer grado según una modalidad de lectura realizada sobre todo por el maestro y comentada en forma colectiva, continúa durante el año siguiente con una organización de la clase en grupos que leen novelas diferentes y desemboca un año después en la lectura individual de varias novelas elegidas por cada niño entre diferentes propuestas del docente. A medida que aumenta la cantidad de novelas que la clase está leyendo simultáneamente, disminuyen las posibilidades de contribución del maestro y se acrecienta la responsabilidad de los niños como lectores. Esta responsabilidad se incrementa aún más cuando, en el último año de este proceso, se solicita a los niños que produzcan una reseña literaria sobre una de las novelas leídas (Lerner, Levy, Lobello y otros, 1997).

Además, una situación a lo largo de la cual se desarrolla un proceso descendente puede estar incluida en un proceso mayor: la lectura de textos difíciles, por ejemplo, forma parte habitualmente de algún proyecto que desemboca en la producción de un escrito o de una exposición. Un proyecto como el de *“hacerse experto en ...(cierta personalidad de la cultura)”* involucra en su conjunto una marcha descendente en relación con la lectura y la escritura: en primer término se produce colectivamente un texto, para lo cual es necesario explorar diferentes materiales a fin de localizar la información buscada, leer y discutir los textos seleccionados, tomar notas de la información relevante, elaborar y revisar el texto hasta que resulte satisfactorio... todo ello con fuerte intervención del maestro; en segundo término, cada grupito o cada niño se hará cargo de producir un escrito sobre una personalidad diferente y deberá entonces explorar materiales y leer textos —esta vez distintos de los que están leyendo sus compañeros— para producir su propio escrito. Aunque el maestro ayudará de muchas maneras a los niños, la responsabilidad asumida por éstos será mucho mayor en esta última fase que en las primeras, cuando participaban en una producción compartida por toda la clase.

Señalemos, finalmente, que un resorte esencial para favorecer la autonomía de los alumnos como lectores es generar situaciones en las cuales *cada uno de ellos asuma la responsabilidad de su propia comprensión frente a otros*. Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando los chicos de tercer o cuarto grado se encargan de leerles cuentos a los más pequeños y de discutir con ellos diversas interpretaciones, cuando en quinto o sexto grado cada niño o pareja produce un resumen de un texto que sus compañeros no han leído pero cuyo contenido tendrán que conocer —porque se está estudiando un tema sobre el cual hay mucha bibliografía y se ha optado por distribuirla entre los grupos y compartir los resúmenes—, cuando cada niño o grupito de sexto o de séptimo se encarga de preparar una exposición para otro grupo, de producir un cassette que será enviado a una emisora de radio local o un texto que será publicado sobre una personalidad cuya obra ha estudiado en profundidad.

Restituir a los alumnos su responsabilidad como lectores supone también considerar otros aspectos que no hemos podido desarrollar aquí: habrá que enseñarles a interrogarse sobre la veracidad o la verosimilitud del texto, a cuestionar las intenciones del enunciador, a distinguir lo que el autor dice de lo que quiere decir, a asumir una distancia crítica en relación con el texto y el autor...

Restituir a los alumnos su responsabilidad como lectores es un fuerte desafío. Afrontarlo hace posible trabajar productivamente con la diversidad —al favorecer el crecimiento de todos en lugar de la simple aceptación de la diferencia— así como armonizar el aprendizaje cooperativo y el trabajo personal de cada niño.

La formación de lectores autónomos plantea un conjunto de problemas cuya resolución requiere —como hemos intentado mostrar a lo largo de estas páginas— una cuidadosa construcción didáctica, una construcción que permita afrontar las complejas tensiones que se producen en la institución escolar en relación con la autonomía. Llevar a la realidad este propósito será posible sólo en la medida en que *las condiciones didácticas requeridas para lograrlo estén presentes en el curso de toda la escolaridad y se actualicen en cada proyecto, en cada situación didáctica, en cada día de clase*.

Éstas son algunas de las razones por las cuales resulta difícil compartir los enfoques cognitivistas que intentan contribuir a la autonomía del lector a través de actividades aisladas, concebidas como si estu-

vieran dirigidas a un alumno solitario, que se agotan en la relación sujeto-tarea y se limitan a tomar como contenido de la enseñanza las estrategias propias de los lectores expertos. Pero ésta es otra historia y debe ser contada en otro lugar.

1. Este artículo fue solicitado a la autora por la dirección de *Lectura y Vida* en junio de 2002.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUDRIT, A. (1998) "Interactions sociales et apprentissages scolaires: des observations paradoxales et des pistes explicatives." *Revue Française de Pédagogie*, N° 122, 31-39.
- BEREITER, C. y M. Bird (1985) "Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies." *Cognition and Instruction*, 2, 131-156. (Citado por Mateos, M.: "Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas", *Infancia y Aprendizaje* N° 56, 1991.)
- BAUMANN, James F. (ed.) (1990) *La comprensión lectora*. Aprendizaje Visor, Madrid.
- BROWN, A.; SULLIVAN PALINCASAR, A.; ARMBRUSTER, B. (1984) "Instructing Comprehension-fostering Activities in Interactive Learning Situations" En H. Mands, N. Stein y T. Trabasso, *Learning and Comprehension of Text*. Hillsdale, New Jersey, LEA.
- CASTEDO, M. (1995) "Construcción de lectores y escritores." *Lectura y Vida*, Año 16, N° 3, Buenos Aires.
- CHARNAY, R. (1994) "Aprender (por medio de) la resolución de problemas." En C. Parra e I. Sáiz (comps.), *Didáctica de Matemáticas*. Buenos Aires, Paidós.
- CHEVALLARD, Y.; BOSCH, M Y GASCÓN, J. (1997) *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, ICE-HORSORI.
- FERREIRO, E. (1994) "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia." *Lectura y Vida*, Año 15, N° 3, Buenos Aires.
- FERREIRO, E. (1999) *Cultura escrita y educación*. México, Fondo de Cultura Económica.
- GILLY, M.; ROUX, J.P. y TROGNON, A. (1999) *Apprendre dans l'interaction*. Francia, Presses Universitaires de Nancy.
- KAUFMAN, A.M. (1988) *La lecto-escritura y la escuela*. Buenos Aires, Santillana.
- KAUFMAN, A.M. (1998) *Alfabetización temprana... ¿y después?* Buenos Aires, Santillana.
- LERMAN, S. (1996) "Intersubjectivity in mathematics learning: A challenge to the radical constructivist paradigm?" *Journal for Research in Mathematics Education*, 27, 133-150.
- LERNER, D. (1996) "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición." En Castorina, F.; E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira y D. Lerner, *Piaget-Vygotsky. Nuevas contribuciones para el debate*. Buenos Aires, Paidós.
- LERNER, D. (1996) "¿Es posible leer en la escuela?" *Lectura y Vida*, Año 17, N° 1, Buenos Aires.
- LERNER, D., H. Levy, S. Lobello, L. Lotito, E. Lorente y N. Natale (1996 y 1997) *Documentos de Actualización Curricular en Lengua N° 2 y N° 4*. Dirección de Curricular-Dirección de Planeamiento-Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- LERNER, D. (2002) *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- NEMIROVSKY, M. (1998) *El aprendizaje del lenguaje escrito a través de la interacción*. Textos N° 17. Barcelona, Graó.
- NEMIROVSKY, M. (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México, Paidós.
- SENSEVY, G. (1998) *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*. París, Presses Universitaires de France.
- STEFFE, L. (2000) "Interaction or intersubjectivity? A reply to Lerman." *Journal for Research in Mathematics Education*. Mar/2000, Vol. 31, Issue 2.
- SULLIVAN PALINCASAR, A. y BROWN, A.I. (1996) "La enseñanza para la lectura autorregulada." En Resnick, L. y L. Klopfer, *Curriculum y cognición*. Buenos Aires, Aique.
- TEBEROSKY, A. (1982) "La construcción de escrituras a través de la interacción grupal" En Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI.
- TOLCHINSKY-LANDSMANN, L. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona, Anthropos.

Sobre as não previstas, porém lamentáveis, consequências de pensar apenas na leitura e esquecer a escrita quando se pretende formar o leitor¹

EMILIA FERREIRO

Para compreender os fenômenos atuais relacionados com a utilização das marcas escritas que formam nosso sistema de escrita é preciso evitar as simplificações. Uma delas está ligada a uma dicotomia aparentemente neutra, tão arraigada que se torna intocável para nós: a dicotomia entre leitura e escrita, uma dicotomia herdada que é aceita como verdade indiscutível. Minha apresentação consistirá em problematizar essa dicotomia. A tese que irei defender é a seguinte: quando pensamos nas atividades que são efetivamente realizadas com os textos (já produzidos ou em processo de construção), podemos ver que essas atividades são, na maioria dos casos, interfaces entre ler e escrever.

Problematizar essa dicotomia é útil principalmente no caso desta conferência, diante de uma audiência que — presumo — é formada em sua maioria por pessoas ligadas à promoção da leitura. Aqueles que trabalham com “promoção da leitura” se dedicam, precisamente, à leitura e jamais à escrita. Mas não estou sugerindo que adicionem oficinas de escrita às de leitura (ou o nome que derem a elas). O que estou propondo é outra coisa.

Acredito que a única maneira de superar esse pensamento dicotômico é pensar em termos de cultura escrita. Queremos, certamente, que todas as crianças sejam capazes de ler um texto produzido por outros. Queremos também que consigam comparar os textos, que possam comentá-los, que consigam avaliá-los segundo inúmeros critérios, que possam parafrasear e comentar um texto, que consigam resumi-lo (oralmente ou por escrito), que sejam capazes de fazer algo com o que foi lido. Queremos, além disso, que sejam capazes de produzir textos, não apenas para cumprir requisitos burocráticos (da burocracia escolar ou da burocracia administrativa), mas para algo tão importante que é “dizer por escrito”, colocar a própria palavra por escrito

1. Apresentação realizada no Seminário Internacional “¿Qué y por qué están leyendo los niños y jóvenes hoy?”, durante a XIX Feira Internacional do Livro Infantil e Juvenil na cidade do México, em novembro de 2001.

e, por meio dessa aprendizagem, compreender melhor a estrutura, a função, a força elocutória e a beleza dos textos que outros produziram.

Cada uma das atividades que mencionei (e a lista não é completa) exigiria uma análise detalhada para que se compreenda que em todas essas atividades existe interface entre o ler e o escrever, entre o ler, o falar sobre o que foi lido, o falar sobre o que foi escrito, refletir sobre o que foi dito e refletir sobre o que foi lido. Ler e comentar, ler e resumir, recomendar, contar para o outro que não teve acesso a esse texto, explicar, revisar e corrigir o que foi escrito, comparar e avaliar, ditar para que o outro ou os outros escrevam, dar formato gráfico ao escrito. (Esta última é uma atividade que podemos realizar como se fosse uma brincadeira, graças aos processadores de texto, e que as crianças aprendem rapidamente a realizar descobrindo, ao mesmo tempo, que existem diferentes formatos esperáveis de acordo com o tipo de texto.) Se não considerarmos que o que importa na realidade é o que fazemos com o escrito, também não entenderemos bem por que há, necessariamente, inúmeras maneiras de ler. (Esse tema já foi bastante discutido, mas ainda não conseguimos entender por que as maneiras de ler são associadas mecanicamente aos tipos de texto e não às atividades. Claro que alguns textos sugerem certo tipo de leitura — um dicionário em contraposição a uma antologia poética, para dar um exemplo de contraste extremo —, mas qualquer narrativa pode ser lida de diferentes maneiras, dependendo das atividades realizadas com ela. Portanto, a ideia não é treinar diferentes maneiras de ler, como se fosse um conjunto de estratégias previamente definidas por algum “especialista” na matéria, mas desenvolver as atividades que exigem esses diversos tipos de leitura).

Se pensarmos em todos os tipos de atividades que podemos desenvolver *com* os textos, *em torno* dos textos, *considerando* os textos e *a respeito* deles, veremos que passamos do falar ao ler, do ler ao escrever, do escrever ao falar e voltar a ler, de maneira natural, dando voltas pela língua escrita, sem a necessidade de enfatizar quando “é preciso ler”.

Quando se entra para a cultura letrada? Desde bem pequenos, no caso de ser uma comunidade que utiliza livros e todo tipo de suportes do texto e que possui leitores assíduos. Todos sabemos muito bem que nem todas as famílias podem oferecer isso. Mas a escola, sim, pode oferecer: é um dos espaços privilegiados para que livros e leitores apareçam. Nestes tempos que são os nossos, ingressa-se no espaço escolar cada vez mais cedo, e pouco importa que esse espaço escolar para as crianças de três a cinco anos seja chamado de “pré-escolar”, já que é, de fato, um espaço escolarizado. Antes esse âmbito era um espaço exclusivo da oralidade, onde a sociabilidade se manifestava por meio de uma série de gestos coletivos, como as danças, as canções, brincadeiras de roda etc. Mas agora ele começa a ser entendido (e bem entendido) como um espaço onde também se lê e se escreve. Quando ler e escrever se transforma em prática cotidiana, ajudamos as crianças pequenas a ingressar na cultura letrada, na medida em que as educadoras deixam de esconder o fato de que são pessoas alfabetizadas (como há alguns anos acontecia na pré-escola). Quando isso ocorre, podemos descobrir a capacidade de re-

flexão de crianças de apenas quatro ou cinco anos sobre as diferenças entre práticas orais que não envolvem a escrita e outras práticas, também orais, mas que estão vinculadas à escrita.

Peço-lhes permissão para apresentar um exemplo que veio da Itália e que me foi proporcionado pela professora Marina Pascucci, da Universidade de Roma. Nessa observação participam crianças de quatro a cinco anos, com longa experiência pré-escolar de escutar contos lidos e que já são especialistas — apesar de sua pouca idade — em ditar coletivamente para a professora contos para serem lidos por ela (que são relidos, discutidos, comentados e compartilhados com outros grupos escolares). As crianças que participam desse pequeno grupo de discussão são: Fabio, Daniele, Valeria, Giada e Matteo. Elas pertencem a uma escola de Aprilia (província latina), região que tradicionalmente recebe imigração interna, mas que recentemente também vem recebendo africanos.

Um dia a professora tem a boa ideia de perguntar-lhes qual é a diferença entre contar uma história e ditar uma história. Vamos ver o que acontece.

Professora: *Segundo vocês, qual é a diferença entre falar para contar e falar para escrever, para ditar?*

Fabio: *Quando ditamos é preciso falar devagar, porque senão a professora não consegue fazer tudo ao mesmo tempo.*

Matteo: *E também quando alguém dita é preciso estar atento, não se pode esquecer as palavras, senão o conto não fica bom.*

Fabio: *Não podemos nos distrair.*

Professora: *Existem outras diferenças?* (dirigindo-se aos que ainda não opinaram).

Giada: *Eu acho que a maneira de pensar não é igual quando se dita e quando se conta. E também existe aquele que pensa em uma coisa e outro que pensa em outra coisa... Mas o conto é um só.*

Fabio: *E também, quando se dita, as palavras não são as mesmas.*

Valeria: *Para contar, somos nós que dizemos. Mas ditar é outra coisa, é como ler.*

Daniele: *Contar é mais fácil. É diferente. Quando se dita é preciso dizer outras palavras.*

Professora: *E como são essas outras palavras?*

Daniele: *São mais difíceis.*

Essas crianças têm apenas entre quatro e cinco anos, não empregam nenhum vocabulário técnico, mas demonstram uma notável consciência metalinguística. Já sabem que embora seja sempre uma história, não é a mesma coisa contar, quando esse contar irá ficar no âmbito da oralidade, do que contar quando esse contar irá transformar uma folha em branco em uma folha com marcas de escrita. Essa folha marcada permitirá recuperar o texto em atos sucessivos de leitura porque, a partir da escrita, o texto fica fixado. Uma das primeiras coisas que aprendemos quando escutamos alguém ler várias vezes a mesma história em voz alta, uma e outra vez, é que a escrita fixa o texto, amarra, domina, prende as palavras. Lendo diversas vezes o mesmo conto, as mesmas palavras aparecerão várias vezes na mesma

ordem. Quando contamos, a paráfrase é possível: podemos acrescentar, mudar ou tirar palavras. Quando lemos, isso não acontece. Talvez essa descoberta seja o que explica a fascinação inicial das crianças pela repetição da mesma história; faz parte das descobertas iniciais que elas devem fazer sobre os poderes da escrita.

Vamos retomar o exemplo. Notem que a pergunta feita pela professora é difícil, porque sugere a distinção entre duas maneiras de fala. A primeira diferença que as crianças destacam se refere à velocidade do fluxo da fala. É uma diferença importante: quando a ideia é falar para contar, regulamos a velocidade da fala em função dos indícios dados pelo interlocutor; quando se fala ditando é preciso reconhecer que a produção das marcas escritas não segue o mesmo ritmo que a fala (principalmente a fala das crianças italianas...). A segunda diferença se refere a “estar atento, não esquecer as palavras, não se distrair”. Elas estão nos dizendo que no momento de ditar existe uma carga de memória que é muito mais forte do que no momento de contar, porque o conto deve ter congruência e coesão. Essa segunda diferença está ligada, também, ao fato de que é uma construção coletiva: “um pensa em uma coisa e outro pensa em outra... Mas o conto é um só”. Ou seja, as crianças reconhecem, explicitamente, que a atividade de construir em grupo uma história para ser ditada exige uma concentração e uma atenção compartilhadas para que se consiga um produto que seja satisfatório para todos: uma história bem montada.

A parte final do exemplo é realmente extraordinária: “ditar é como ler”; “quando se dita é preciso dizer outras palavras... mais difíceis”. Essas crianças estão longe de ser leitores autônomos, mas já sabem coisas importantes sobre a leitura. Particularmente sabem que, ao ler, surgem do texto palavras que não são as da comunicação cotidiana (“palavras mais difíceis”). Sabem também que ao ditar se produz um texto que será lido e que, portanto, deve ter um léxico peculiar, palavras pensadas, escolhidas, palavras de um falante que produz para que se escreva.

Não devemos concluir com isso que as crianças de quatro e cinco anos podem somente ditar histórias. Também podem tentar escrevê-las por si mesmas, embora não sejam escritores completamente autônomos. Como conseguirão ser leitores e escritores autônomos? Lendo e escrevendo, no melhor nível possível em cada etapa do desenvolvimento, e com a ajuda de outros leitores inteligentes, que consigam valorizar os esforços dos principiantes e que lhes apresentem desafios adequados para suas possibilidades. Esses leitores inteligentes podem ser, devem ser, esperamos que sejam, em primeiro lugar os professores, mas também todos aqueles que como nós, de uma maneira ou de outra, estão comprometidos com a formação dos cidadãos da cultura escrita exigidos pelos tempos atuais. Tempos em que não basta decifrar. Tempo de navegadores da internet, que devem selecionar informação, decidir rapidamente o que é conveniente ler e o que convém descartar, que devem julgar criticamente sobre a qualidade da oferta, e que também devem conseguir “dizer por escrito” sua própria palavra.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

FERREIRO, E. *Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar solo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector*. México: Conaculta, 2002. p. 31-37. (Serie de Cuadernos Lecturas sobre lecturas).

Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector

EMILIA FERREIRO

Para comprender los fenómenos actuales vinculados con la utilización de las marcas escritas que constituyen nuestro sistema de escritura hay que evitar las simplificaciones. Una de estas simplificaciones está vinculada a una dicotomía aparentemente neutra, tan enraizada que se nos hace intocable: la dicotomía entre lectura y escritura, una dicotomía heredada que se acepta como verdad indiscutible. Mi presentación va a consistir en problematizar esta dicotomía. La tesis que voy a defender es la siguiente: cuando pensamos en las actividades que efectivamente se hacen con los textos (textos ya producidos o en proceso de construcción) veremos que esas actividades constituyen, en la mayoría de los casos, interfaces entre leer y escribir.

Problematizar esta dicotomía es particularmente útil en el caso de esta conferencia, frente a una audiencia que — presumo — está constituida mayoritariamente por personas vinculadas a la promoción de la lectura. Quienes trabajan en “promoción de la lectura” se ocupan, precisamente, de la lectura y jamás se ocupan de la escritura. Pero yo no estoy sugiriendo que se agreguen talleres de escritura a los talleres de lectura (o como se llamen). Lo que estoy proponiendo es otra cosa.

Me parece que la única manera de superar este pensamiento dicotómico es pensar en términos de cultura escrita. Queremos, por supuesto, que todos los niños sean capaces de leer un texto producido por otros. Queremos también que puedan comparar los textos, que puedan comentarlos, que puedan evaluarlos según múltiples criterios, que puedan parafrasear y comentar un texto, que puedan resumirlo (oralmente o por escrito), que puedan hacer algo con lo leído. Queremos, además, que sean capaces de producir textos, no sólo para cumplir requisitos burocráticos (de la burocracia escolar o de la burocracia administrativa) sino para eso tan importante que es “decir por escrito”, poner la propia palabra por escrito y, a través de ese aprendizaje, comprender mejor la estructura, la función, la fuerza elocutiva y la belleza de los textos que otros han producido.

Cada una de las actividades que he mencionado (y la lista no es completa) requeriría un análisis detallado para que se comprenda que en todas esas actividades hay interfase entre el leer y el escribir; entre el leer, el hablar sobre lo leído, el hablar sobre lo escrito, reflexionar sobre lo dicho y reflexionar sobre lo leído. Leer y comentar, leer y resumir, recomendar, contar para otro que no tuvo acceso a ese texto, explicar, revisar y corregir lo escrito, comparar y evaluar, dictar para que otro u otros escriban, dar formato gráfico a lo escrito. (Esta última es una actividad que podemos hacer casi como un juego, gracias a los procesadores de texto, y que los niños aprenden rápidamente a realizar, descubriendo al mismo tiempo que hay distintos formatos esperables según el tipo de texto). Si no tenemos en cuenta que, en realidad, lo que importa es lo que hacemos con lo escrito, tampoco entenderemos bien por qué hay, necesariamente, múltiples maneras de leer. (De esto se ha hablado bastante, pero no se acaba de comprender porque se asocian mecánicamente los modos de leer con los tipos de texto y no con las actividades. Es cierto que algunos textos sugieren cierto tipo de lectura — un diccionario por oposición a una antología poética, por dar un ejemplo de contraste extremo — pero cualquier narrativa puede ser leída de distintas maneras, las cuales dependen de las actividades que se hagan a propósito de ella. Por lo tanto, no se trata de entrenar diferentes modos de leer, como si se tratara de un conjunto de estrategias previamente definidas por algún “experto” en la materia, sino de desarrollar las actividades que exigen esos diversos tipos de lectura).

Si pensamos en todos los tipos de actividades que se pueden desarrollar *con los textos*, *alrededor* de los textos, *teniendo en cuenta* los textos y a propósito de los textos, veremos que se pasa de hablar a leer, de leer a escribir, de escribir a hablar y volver a leer, de manera natural, circulando por la lengua escrita, sin necesidad de enfatizar cuándo “hay que leer”.

¿Cuándo se ingresa a la cultura letrada? Desde muy pequeños, si se trata de una comunidad que usa libros y todo tipo de soportes de lo escrito y que tiene lectores asiduos. De sobra sabemos que no todas las familias pueden ofrecer eso. Pero la escuela sí lo puede ofrecer: el espacio escolar es uno de los espacios privilegiados para que libros y lectores aparezcan. En los tiempos que son los nuestros, se ingresa al espacio escolar cada vez más temprano, y poco importa que ese espacio escolar para los niños de 3 a 5 años se llame “preescolar” ya que es, de hecho, un espacio escolarizado. Ese ámbito era antes un espacio exclusivo de la oralidad, donde la sociabilidad se expresaba a través de una serie de gestos colectivos como los bailes, canciones, rondas, etc. Pero ahora empieza a ser entendido (bien entendido) como un espacio donde también se lee y se escribe. Cuando leer y escribir se convierten en práctica cotidiana, se ayuda a los niños pequeños a ingresar en la cultura letrada, en la medida en que las educadoras dejan de ocultar el hecho de que son personas alfabetizadas (como hace algunos años ocurría en el preescolar). Cuando eso ocurre, podemos descubrir la capacidad de reflexión de niños de apenas 4 o 5 años acerca de las diferencias entre prácticas orales que no involucran la escritura y otras prácticas, también orales, pero que están vinculadas a la escritura.

Permítanme presentarles un ejemplo recogido en Italia, que me fué proporcionado por la Profesora Marina Pascucci, de la Universidad de Roma. En esta observación participan niños de 4 a 5 años, con larga experiencia preescolar de escuchar cuentos leídos y ya expertos — a pesar de su corta edad — en dictar colectivamente a la maestra cuentos para ser escritos por ella (cuentos que son releídos, discutidos, comentados y compartidos con otros grupos escolares). Los niños que participan de este pequeño grupo de discusión se llaman Fabio, Daniele, Valeria, Giada y Matteo. Pertenecen a una escuela de Aprilia (provincia Latina), región que tradicionalmente recibe migración interna pero que recientemente recibe también inmigrantes africanos.

Un día la maestra tiene la buena idea de preguntarles cuál es la diferencia entre contar una historia y dictar una historia. Veamos lo que ocurre.

Maestra: “Según ustedes, ¿cuál es la diferencia entre hablar para contar y hablar para escribir, para dictar?”

Fabio: “Cuando dictamos hay que hablar despacio, porque si no, la maestra no puede hacer todo al mismo tiempo”.

Matteo: “Y también cuando uno dicta hay que estar atento, no hay que olvidar las palabras, si no el cuento no sale bien”.

Fabio: “No hay que distraerse”.

Maestra: “¿Hay otras diferencias?” (Dirigiéndose a los que aún no han opinado).

Giada: “Yo pienso que no es igual la manera de pensar cuando se dicta y cuando se cuenta. Y también, hay uno que piensa en una cosa y otro que piensa en otra cosa...Pero el cuento es uno sólo”.

Fabio: “Y también, cuando se dicta, las palabras no son las mismas”.

Valeria: “Para contar, somos nosotros que lo decimos. Pero dictar es otra cosa, es como leer”.

Daniele: “Contar es más fácil. Es distinto. Cuando se dicta hay que decir otras palabras”.

Maestra: “¿Y cómo son esas otras palabras?”

Daniele: “Son más difíciles”.

Tienen apenas entre 4 y 5 años, no emplean ningún vocabulario técnico, pero estos niños dan muestra de una notable conciencia metalingüística. Ya saben que, aunque se trate siempre de una historia, no es lo mismo contar, cuando ese contar va a quedar en el ámbito de la oralidad, que contar, cuando ese contar va a transformar una hoja blanca en una hoja con marcas de escritura. Esa hoja marcada permitirá la restitución del texto en actos de lectura sucesivos porque, a partir de la escritura, el texto queda fijado. Una de las primeras cosas que se aprende cuando se escucha leer en voz alta, una y otra vez, la mis-

ma historia, es que la escritura fija el texto, amarra, sujeta, detiene las palabras. Leyendo una y otra vez el mismo cuento, aparecerán una y otra vez las mismas palabras en el mismo orden. Cuando contamos, la paráfrasis es posible: podemos agregar, cambiar o quitar palabras. Cuando leemos, eso no ocurre. Ese descubrimiento es probablemente lo que explica la fascinación inicial de los niños por la repetición de la misma historia; forma parte de los descubrimientos iniciales que deben hacer con respecto a los poderes de la escritura.

Regresemos al ejemplo. Fijense que la pregunta que plantea la maestra es una pregunta difícil, porque sugiere la distinción entre dos modos de habla. La primera diferencia que los niños señalan tiene que ver con la velocidad del flujo del habla. Es una diferencia importante: cuando se trata de hablar para contar, se regula la velocidad del habla en función de los signos que da el interlocutor; cuando se habla dictando, es preciso reconocer que la producción de las marcas escritas no va al mismo ritmo que el habla (particularmente el habla de los niños italianos...). La segunda diferencia tiene que ver con “estar atento, no olvidar las palabras, no distraerse”. Nos están diciendo que en el momento de dictar hay una carga de memoria que es mucho más fuerte que en el momento de contar, porque el cuento debe tener congruencia y cohesión. Esta segunda diferencia tiene que ver, también, con el hecho de que se trata de una construcción colectiva: “uno piensa en una cosa y otro piensa en otra cosa...Pero el cuento es uno sólo”. O sea, los niños reconocen explícitamente que la actividad de construir en grupo una historia para ser dictada requiere una concentración y una atención compartidas para poder lograr un producto que sea satisfactorio para todos: una historia bien armada.

La parte final del ejemplo es realmente extraordinaria: “dictar es como leer”; “cuando se dicta hay que decir otras palabras...más difíciles”. Estos niños están lejos de ser lectores autónomos, pero ya saben cosas importantes sobre la lectura. En particular, saben que al leer surgen del texto palabras que no son las de la comunicación cotidiana (“palabras más difíciles”). Saben también que al dictar se produce un texto que va a ser leído y que, por lo tanto, debe tener un léxico peculiar, palabras pensadas, elegidas, palabras de un hablante que produce para que se escriba.

No debe desprenderse de lo anterior que los niños de 4 y 5 años únicamente pueden dictar historias. También pueden tratar de escribirlas por sí mismos, aunque tampoco sean escritores completamente autónomos. ¿Cómo llegarán a ser lectores y escritores autónomos? Leyendo y escribiendo, al mejor nivel posible en cada etapa del desarrollo, y con la ayuda de otros lectores inteligentes, que puedan apreciar los esfuerzos de los debutantes y que los enfrenten a desafíos adecuados para sus posibilidades. Esos lectores inteligentes pueden ser, deben ser, esperamos que lo sean, en primer lugar los maestros, pero también todos los que, de una u otra manera, estamos comprometidos con la formación de los ciudadanos de la cultura escrita que reclaman los tiempos actuales. Tiempos en donde no basta con descifrar. Tiempo de navegadores de internet, que deben seleccionar información, decidir rápidamente qué es lo que conviene leer y lo que conviene desechar, que deben juzgar críticamente acerca de la calidad de la oferta, y que también deben poder “decir por escrito” su propia palabra.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

FERREIRO, E. (2002) Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. Serie de cuadernos *Lecturas sobre lecturas*. México: CONACULTA, 31-37.

Escola da Vila, uma escola com vida^{*}

ISABEL ALARCÃO

f

ui convidada para, neste pequeno artigo, me associar às comemorações do 30º aniversário da Escola da Vila. Faço-o com muito gosto. Ao fazê-lo, relembro minha presença nessa escola em 2001, quando dinamizei um seminário sobre o tema “Um professor que pensa, uma escola que aprende”.

A Escola da Vila, como instituição educativa, deixou em mim uma impressão muito positiva. Nela encontrei uma intencionalidade educativa que se tornava bem evidente em seu projeto, mas também uma coerência de ação que lhe advinha da assunção do projeto coletivo e se manifestava no espírito de colaboração partilhada vivido pelos educadores. Aproveitei-me ainda de uma serenidade proveniente do conhecimento sobre educação que coletivamente iam produzindo, conhecimento gerado na interação entre as práticas quotidianas e os saberes teóricos de referência, esclarecedores das problemáticas da prática. Conhecimento que, relevando da prática educativa, nela se reinvestia, numa espiral de desenvolvimento assente numa aprendizagem continuada. Essa prática reflexiva e o conhecimento gerado a partir dela concediam à Escola uma confiança em si própria como instituição capaz de desempenhar o papel social que definira em seu projeto educativo. Senti nela uma escola “com cara” — para usar uma conhecida expressão de Paulo Freire, grande educador mundialmente apreciado e profundamente adorado no Brasil. Longe de provocar um fechamento sobre si mesma, a autoconfiança que testemunhei convocava uma atitude permanente de atenção à realidade sempre mutante, uma busca de soluções adequadas à complexidade das situações emergentes, segundo uma lógica de racionalidade sustentada no diálogo argumentativo, construtivo. Pressenti nessa Escola uma comunidade educativa consciente de seu papel em relação a si e à sociedade em que se insere, e relembro ainda a capacidade que demonstrou na dinamização dos professores de sua área de influência para participar de minha ação de formação.

As características que nela identifiquei e às quais acabo de aludir levam-me a considerar o ambiente da Escola da Vila como o de uma comunidade de prática, a qual, se-

**O texto foi mantido com a ortografia original.*

gundo Wenger (1998), um dos autores que desenvolveu esse conceito, se caracteriza pela existência de: a) um empreendimento conjunto; b) um empenho mútuo; e c) um repertório partilhado. Nela encontrei: um projeto, colaboração, conhecimento. Também nela reconheci traços do que venho chamando de “escola reflexiva”, definida como “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar de sua atividade num processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2001a, p. 25). A designação “escola reflexiva” e a concepção que lhe subjaz datam de 2000, tendo aparecido em diferentes livros meus, uns publicados em Portugal, outros, no Brasil. A ideia não é inteiramente original. Na verdade, inspira-se em duas fontes. Por um lado, no conceito de escola aprendente, qualificante (Senge, 1990). Por outro, na ideia de profissional reflexivo (Schön, 1983). Original é, talvez, a designação. Achei interessante chamá-la escola reflexiva, estendendo assim à dimensão da escola como coletivo a ideia de reflexividade até aí focada na dimensão individual, no profissional. Foi essa transposição que esteve na base do tema do seminário que, em 2001, dinamizei na Escola da Vila: “Um professor que pensa, uma escola que aprende”. E, posteriormente, no meu livro publicado no Brasil e intitulado *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*, com uma primeira edição em 2001 e sucessivas reimpressões, bem reveladoras do interesse que os educadores brasileiros lhe têm devotado.

Essa transposição tem muito a ver com a minha história de vida e com o reconhecimento de que a qualidade da educação depende muito da capacidade de os professores colaborarem uns com os outros, não se isolando (será que pensam proteger-se assim?) dentro das quatro paredes de sua sala de aula, ignorando as mais-valias que resultam de um trabalho conjunto de construção de práticas, saberes e respostas contextualizadas às situações, sempre novas e cada vez mais exigentes, que se colocam à escola.

Com efeito, minha experiência profissional exerceu influência sobre meu pensamento. Numa primeira fase, quando estava envolvida na supervisão de professores em formação, trabalhei sobretudo a questão do professor reflexivo em nível individual, em nível do professor. Entretanto, assumi as funções de vice-reitora da Universidade de Aveiro, em Portugal, e passei a ter outra perspectiva, a perspectiva da escola, da organização, da comunidade educativa, das relações internas que se estabelecem e das relações alargadas com a comunidade social. Foram essa perspectiva e essa necessidade de me preocupar com a Universidade (que, por ser universidade, não deixa de ser escola) como organização e comunidade e de perceber como é que jogam as várias dimensões e como é que é preciso monitorar que me levaram a olhar a escola no seu coletivo sistémico, no modo como ela se pensa e se organiza em função daquilo que quer ser. Foi essa experiência e a interação que estabeleci com meu pensamento que me levou a essa nova conceptualização e à designação de “escola reflexiva”.

Assim, nessa conceptualização, entraram três fatores. Por um lado, minha experiência como dirigente de uma escola; por outro, a transferência de elementos que,

da concepção de professor reflexivo, transporte para a de escola reflexiva; e, em terceiro lugar, a influência exercida pela leitura do livro de Senge intitulado *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. Surge-me assim a ideia de escola dotada da capacidade de se pensar a si própria (há aqui obviamente uma metáfora) naquilo que quer ser, na missão que para si define e na forma como está organizada (ou desorganizada!) para cumprir essa missão. Para saber se está (ou não) a cumprir sua missão, a escola necessita de ter uma dinâmica de monitoramento como meio de se confrontar com aquilo que quer ser e com o modo como está organizada para concretizar esse desejo. O monitoramento implica confrontar o desejo com a realidade, olhar a atividade realizada face aos objetivos pretendidos, penetrar no profundo das discrepâncias para compreender suas razões. Esse confronto sistemático envolve um processo heurístico, que é desenvolvido não pelas paredes da escola, mas pelas pessoas que a vivificam. E, desse modo, é um processo simultaneamente avaliativo do funcionamento da escola e formativo das pessoas que nele estão envolvidas.

Continuando a elaborar nesse sentido, interessei-me por compreender os fenômenos que promovem o desenvolvimento das escolas. Descobri, então, no modelo ecológico de desenvolvimento humano, de autoria de Bronfenbrenner (1979, 2005), inspiração para um modelo de desenvolvimento institucional que pudesse constituir um referencial teórico para minhas observações e análises. Além de colocar a tônica na interação intersistêmica, Bronfenbrenner defende que o desenvolvimento humano se apoia em quatro elementos fundamentais (que, entre si, interagem ecologicamente): as pessoas, os processos, os contextos e o tempo.

Na minha análise de um caso de desenvolvimento institucional positivo, encontrei esses quatro elementos. Tratou-se de um caso de mudança curricular inovadora, detonada pela consciência partilhada e assumida por todos os docentes de que a pedagogia que estava a ser seguida estava desajustada da realidade e havia que mudá-la profundamente. Com apoio da instituição, os docentes envolveram-se num processo de desenvolvimento curricular que, simultaneamente, funcionou para eles como processo de desenvolvimento profissional. A inovação aqui referida e noutros lugares relatada (Alarcão, 2007, 2009) constituiu-se em fonte de identidade institucional, mas também em fator de coesão do corpo docente, dois aspectos encontrados por Gather Thurley (2000, p. 111) nos seus estudos sobre os processos de mudança nas instituições educativas.

Retomando a ideia inspiradora suscitada pelo conhecimento da obra de Bronfenbrenner, considero que as pessoas, os processos, os contextos e o tempo são elementos determinantes no desenvolvimento institucional. A reflexão sustentada que tenho feito permite-me defender que o desenvolvimento das instituições educativas assenta fundamentalmente nas pessoas e, sobretudo, na forma como estas interagem e se organizam para trabalhar umas com as outras no lugar onde exercem sua atividade e que se perspectiva como lugar de construção do sentido das práticas profissionais e de suas eventuais transformações. Esses processos interativos, altamente socializantes, são mais suscetíveis de ocor-

rer em contextos problematizantes e desafiadores, em que se verifica a presença conjugada de estímulos e de apoios. E têm lugar num tempo de maturação e apropriação assinalado pela continuidade, periodicidade e sistematização; um tempo que permita criar uma cultura partilhada, a qual, embora respeitando a individualidade de cada um, lhe sobreponha o bem comum que, nesse caso, é a qualidade das aprendizagens.

Para além de encontrar sustentação teórica na transposição do modelo de desenvolvimento da esfera do humano para a esfera do institucional, esta minha convicção coaduna-se também com as dimensões identificadas por Gather Thurley (2000, p. 202) relativamente aos processos de mudança nas escolas. Nos seus estudos e na revisão da literatura que realizou, a autora encontrou seis fatores promotores de mudança, a saber: organização do trabalho, relações profissionais, cultura e identidade coletiva em relação ao tratamento profissional dos problemas, capacidade de projeção no futuro, liderança e modos de exercício do poder, capacidade de funcionar como lugar de competências e organização aprendente.

Num mundo em constante transformação como este em que vivemos, a escola tem de ter uma dinâmica de mudança permanente. E, nesse processo, o reforço do papel das instituições na gestão do sistema educativo assume uma enorme importância. As instituições educativas têm de ser autopoéticas, isto é, têm de encontrar dentro de si a capacidade de continuamente se transformar e se auto-organizar a partir da compreensão de sua relação com o meio ambiente, em sua proximidade real e virtual, no sentido de com ele conviverem, aceitando-o e transformando-o sem contudo desvirtuarem sua essência de instituições que têm por missão ensinar educando.

Entendo também que, nesse processo de desenvolvimento institucional, a supervisão e a liderança têm uma função capital na mobilização das pessoas, dos saberes e dos recursos, e no monitoramento de resultados e processos com reinvestimento no nível da renovação das práticas e da consolidação dos saberes.

Apesar de longa, não resisto a transcrever para o meu texto a opinião de Morrison, que, ao terminar um livro em que apresenta uma excelente síntese de investigações sobre a liderança nas escolas, afirma:

Este livro sugere que as formas de liderança emergentes nas escolas, mais elaboradas, precisarão de ter em consideração a necessidade do trabalho em equipa, a existência de incentivos e motivação, a qualidade das relações humanas, a presença de inteligência emocional, uma liderança de serviço e a necessidade de desenvolver a aprendizagem organizacional das escolas dando liberdade à expressão de seu lado criativo e interpessoal. Para que tal ocorra, é necessária uma atenção muito cuidada para desenvolver a emergente auto-organização das escolas como sistemas abertos. Essa atitude exige atenção às relações humanas, que devem ser sensíveis à confiança, aos ambientes (internos e externos) das escolas e às micropolíticas que nelas se estabelecem; exige também uma comunicação ilocutória e feedback intra e interambiental. Tem sido sugerido que hoje em dia a liderança nas escolas é distribuída e que essas são organizações niveladas, onde a informação é grande e funciona em rede. Tem

Nos trinta anos de vida da Escola da Vila, desejo-lhe uma continuidade em seu processo de desenvolvimento institucional que, em si, inclui um processo de desenvolvimento profissional de seus agentes educativos, num trabalho conjunto que visa à educação e ao bem-estar de seus alunos com reflexos nas respectivas famílias e na comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Desenvolvimento a três dimensões: curricular, profissional e institucional. Reflexões sobre um caso real. *Indagatio Didactica*, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://cc-crie.dte.ua.pt/ojs/index.php/id/issue/current>>. Acesso em: 29 set. 2009.

_____. Changing to project-based learning. The role of institutional leadership and faculty development. In: DE GRAFF, E.; KOLMOS, A. (Orgs.). *Management of change: implementation of problem-based and project-based learning in engineering*. Rotterdam: Sense Publishers, 2007.

_____. Escola reflexiva. In: _____ (Coord.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. S. Paulo: Cortez, 2001b.

_____. Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2001c.

BRONFENBRENNER, U. *Making human beings human*. Biological perspectives on human development. London: Sage Publications, 2005.

_____. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1979.

GATHER THURLER, M. *Innover au Coeur de l'Établissement Scolaire*. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2000.

MORRISON, K. *School leadership and complexity theory*. London: Routledge Falmer, 2002.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

SENGE, P. *The fifth discipline*. The art and practice of the learning organization. New York: Currency Doubleday, 1990/1994.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.

Competência leitora e aprendizagem¹

ISABEL SOLÉ GALLART

O propósito desta exposição é trazer alguns resultados gerados pela pesquisa sobre a compreensão leitora vinculada a tarefas de aprendizagem. Para isso, considera-se o significado da competência leitora na sociedade atual, que amplia e diversifica o conceito mais tradicional que normalmente é utilizado. Essa ampliação provoca necessariamente uma revisão do conceito de alfabetização. A partir dessas premissas, discute-se o nível de compreensão leitora que os estudantes atingem, tendo como referência o relatório Pisa (2003)². E, com um olhar voltado para os resultados proporcionados pela pesquisa nesse âmbito e na reflexão que provocam, concluirei meu breve discurso.

A COMPETÊNCIA LEITORA

Formar leitores no século XXI exige considerar, no mínimo, três dimensões: ensinar e aprender a ler, a desfrutar da leitura, e a ler para aprender. Essas dimensões não têm caráter consecutivo; em qualquer momento em que planejamos experiências educacionais destinadas a promover a capacidade para ler precisamos considerá-las. Essa exigência é coerente com as definições sobre a competência leitora utilizadas atualmente; assim, por exemplo, nos relatórios de avaliação Pisa (2000, 2003; ver OCDE,³ 2004) subjaz a seguinte definição: “A competência leitora consiste na compreensão e no emprego de textos escritos e na reflexão pessoal a partir deles, com a finalidade de atingir as metas próprias, desenvolver o conhecimento e o potencial pessoal e participar na sociedade”.

Essa competência, portanto, é atualizada em textos bem diversificados — persuasivos, publicitários, informativos, de reflexão, expositivos, literários, hipertextos — que são apresentados em formatos e suportes diferentes, e que são abordados pelos leitores com uma variedade de objetivos: para desfrutar, para se informar, para aprender, para resolver um problema prático, para comunicar a outros... Então, embora sempre se leia, lê-se de uma maneira diferente em virtude da combi-

1. Esse texto reproduz o conteúdo de um comunicado apresentado pela autora no I Congresso Nacional de Bibliotecas Escolares, organizado pela Fundación Germán Sánchez Ruipérez e a Junta de Castilla y León (Salamanca, Espanha, 2006).

2. Programme for International Student Assessment (Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes).

3. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

nação dessas variáveis. Ler, portanto, não é uma única e idêntica coisa, nem se aprende de uma só vez, em um ciclo determinado da escolaridade. Diante de uma concepção simplista da leitura e sua aprendizagem, impõe-se uma visão diversa e processual; aprendemos a ler e continuamos com essa aprendizagem ao longo de toda a escolaridade — e ao longo de toda nossa vida.

Essa constatação se traduz em diversas propostas sobre a existência de diferentes níveis de alfabetização, entre elas as de Wells (1987) ou Freebody e Luke (1990). Esses dois últimos autores estabelecem os seguintes níveis para se conseguir a alfabetização completa (ou uma completa competência leitora, tal como foi definido acima):

- Decodificação, que implica o conhecimento e o uso do código escrito, o reconhecimento de letras, palavras, frases e estruturas textuais.
- Compreensão do significado, que exige a ativação do conhecimento prévio e sua relação com as ideias transmitidas pelo texto; a identificação de ideias importantes e secundárias e a realização de inferências.
- Uso dos textos, que exige o conhecimento dos diferentes tipos e gêneros de textos e de seus usos para diferentes propósitos e em diferentes contextos sociais e culturais.
- Leitura crítica, que leva a compreender que os textos nunca são neutros, mas representam pontos de vista particulares e excluem outros. Exige identificar, avaliar e contrastar diferentes visões, fazendo uso epistêmico da leitura.

Com frequência, o ensino da leitura se restringe aos dois primeiros níveis estabelecidos por Freebody e Luke (1990). Apesar de se diversificar os textos que se oferece aos estudantes para ler, é muito discutível que a formação proporcione os critérios necessários para saber escolher e propô-los com a finalidade de aprender, comunicar ou desfrutar (e muito menos para saber elaborá-los). Menos frequente ainda são as tarefas relacionadas com a leitura crítica, necessária para aprender, além de servir a outras finalidades. Apesar disso, costuma-se supor geralmente que quando um estudante “aprendeu a ler” — entendendo com isso que ele compreende o significado de determinados textos — ele poderá usar, sem problemas, a leitura para aprender a partir de textos diferentes e mais complexos, mais densos, de estrutura expositiva, que pressupõem conhecimento específico....

A realidade mostra que essa suposição está longe de ser correta. O relatório Pisa 2003 oferece dados conhecidos por todos, mas que convém rever, mesmo considerando o caráter problemático de todo o processo de avaliação externa. Sem entrar em muitos detalhes, esse relatório nos indica que 40% da amostra de estudantes espanhóis atinge os níveis 1 e 2 (14% e 26%, respectivamente), o que permite que eles trabalhem (pior ou melhor) com *tarefas simples de leitura*, que exigem um tratamento elementar da informação contida em textos de pouca densidade, estruturalmente simples, e dotados de índices para “marcar” o mais relevante. Essas tarefas consistem em localizar informações mencionadas explicitamente no texto na ausência de dados que provoquem distração; identificar o tema de um texto com conteúdo familiar; estabelecer uma relação simples entre uma parte do texto e a vida cotidiana.

O nível intermediário (nível 3) é ocupado por estudantes capazes de resolver tarefas

de *leitura com dificuldade moderada* (30% da amostra espanhola). Esses estudantes, quando deparam com textos de maior complexidade, localizam informações, estabelecem relações entre as ideias que ele contém, podem deduzir o tema do escrito e relacioná-lo com o conhecimento prévio e com aspectos da vida cotidiana. Os níveis mais elevados de leitura (níveis 4 e 5) agrupam 23% dos estudantes espanhóis (respectivamente, 18% e 5% da amostra) capazes de realizar aquelas que são consideradas *tarefas difíceis de leitura* em textos densos, que incorporam elementos que provocam distração. Esses estudantes podem localizar informações não evidentes, se envolvem em processos de interpretação e de reflexão considerando simultaneamente vários critérios, portanto, processos mais complexos do que aqueles exigidos pelos níveis inferiores. Isso permite que eles trabalhem com textos não familiares, utilizem estratégias adequadas para elaborar respostas corretas que exigem compreensão profunda, elaboração de deduções e hipóteses, abordagem da ambiguidade, avaliação crítica e recorram a um conhecimento especializado.⁴

Como os meios de comunicação e também muitos responsáveis políticos tornaram público o *ranking* e a posição da amostra espanhola em relação à europeia, julgo necessário prestar atenção ao fato de que, considerando o caráter representativo da amostra, e mesmo que um bom número de estudantes consiga ler, apenas um em cada quatro (os que atingem os níveis 4 e 5) possui condições suficientes ou boas para poder *utilizar a leitura para aprender*. E este é, sem dúvida, um dado perturbador que nos faz abordar esse tipo de leitura.

Leitura para aprender

Longe de considerar a competência leitora como uma técnica que se aprende e se aplica precipitadamente em uma variedade de textos, as tendências atuais consideram que as diferentes disciplinas não são espaços apenas conceituais, mas também retóricos e discursivos, sendo que cada uma delas tem suas formas específicas de elaborar e comunicar a informação. Aprender uma disciplina (ciências, matemática, literatura) implica também aprender a ler e escrever seus próprios textos (Carlino, 2005).

Por outro lado, aprender é um processo que exige envolvimento pessoal e capacidade de autorregulação. O leitor que aprende (Solé e Mateos, no prelo) tem ou estabelece um propósito claro para a tarefa; planeja as estratégias de leitura mais adequadas para atingi-lo, considerando seus próprios recursos e as demandas específicas da tarefa; supervisiona o processo até a meta fixada, detectando eventuais problemas e tomando medidas para resolvê-los e avalia o resultado de seus esforços. No entanto, muitas demandas que os estudantes recebem nas escolas podem ser resolvidas com uma aprendizagem muito mais superficial e, até mesmo, mecânica, que não é consolidada e que costuma ser esquecida sem deixar pistas na estrutura de conhecimentos.

As razões que explicam esses fatos podem ser inúmeras, e algumas não conhecemos. No entanto, nós temos algumas indicações sobre as quais é bom refletir. Diversas pesquisas (Alvermann e Moore, 1991; Spor e Scheneider, 1999; Bean, 2000) evi-

4. Pisa estabelece um nível adicional, nível -1, que inclui aqueles alunos que não conseguem atingir o nível inferior (1). Esses jovens (7% da amostra) apresentam sérias dificuldades para localizar uma informação concreta ou para reconhecer o tema de um texto simples e familiar.

denciam que as tarefas para ensinar a usar a leitura para aprender são muito poucas. Destacam, também, que as tarefas de aprendizagem que envolvem leitura e escrita apresentam níveis de complexidade bastante elevados para os estudantes. Indicam, do mesmo modo, que a ausência de um contexto de sentido promove uso técnico e superficial de tarefas que, estrategicamente usadas, poderiam gerar aprendizagens profundas e relacionadas entre si.

As tarefas de leitura e escrita para aprender

Em uma pesquisa realizada na Espanha com 214 professores e 646 alunos (1º e 2º ciclos de ESO,⁵ *Bachillerato*⁶ e Universidade), na qual se perguntava sobre as tarefas de leitura e escrita que eram propostas e realizadas respectivamente, encontramos alguns resultados interessantes, que são aqui resumidos rapidamente (Solé et al., 2005):

- a. Maior variedade de tarefas nos níveis inferiores e maior complexidade nos níveis mais elevados.
- b. Maior diversidade de tarefas propostas e realizadas em ciências sociais do que em ciências naturais.
- c. As tarefas mais propostas e realizadas são majoritariamente pouco complexas (tomar notas, sublinhar, reconhecer ideias principais, responder perguntas). Essas tarefas exigem ler e processar um só texto, copiar as explicações do professor ou fragmentos do texto, requerem níveis bem simples de composição escrita e levam, em sua maioria, a reproduzir o conhecimento.
- d. As tarefas que exigem alto grau de elaboração, integração de fontes documentais diversas e composição escrita não são frequentes em nenhum nível educacional, apesar de serem reconhecidas como favoráveis para fomentar uma aprendizagem profunda e sólida. Entre essas tarefas estaria a de elaborar mapas conceituais, sintetizar, comentar textos e elaborar ensaios.

Estudos quantitativos realizados nesse mesmo projeto de pesquisa, sobre casos específicos de todos os níveis educacionais, oferecem resultados que proporcionam novos elementos para a reflexão. Entre eles, destacaremos apenas:

- a. A presença de dificuldades na realização de tarefas habitualmente demandadas, como o resumo, devido a:
 - Procedimentos inadequados: diretos; sem leitura prévia, sem revisão do conteúdo segundo as normas para assegurar sua adequação ao texto resumido.
 - Reprodução de uma sequência aprendida: ler, sublinhar, textualizar, revisar aspectos formais.
 - Ausência de finalidade que dê sentido à elaboração de resumo.
- b. Tarefas que exigem integrar e sintetizar informação de fontes diversas e composição escrita não são frequentes em nenhum nível educacional e pouquíssimos estudantes conseguem realizá-las adequadamente (5%).
- c. Estudantes com boa competência e bom rendimento em leitura e escrita também passam por essas dificuldades, o que corrobora o fato de que não basta saber ler e escrever para conseguir usar a leitura e a escrita para aprender.

5. Educação Secundária Obrigatória.

6. Modalidade de ensino de nível médio, posterior à ESO, que compreende dois anos. (N. de T.)

- d. Uma porcentagem elevada de estudantes, até mesmo de nível superior, interpreta erroneamente o que foi lido e não compensa esses erros porque não os revisa.

PARA AVANÇAR, A CURTO E MÉDIO PRAZOS: PRIORIDADES

No âmbito da educação obrigatória é necessário assumir que a leitura é objeto e conteúdo de todas as áreas (e não só instrumento de aprendizagem), em todas as etapas. Por isso, sem desmerecer outras medidas que certamente deveriam ser tomadas, o mais urgente é:

- Identificar, em cada área, textos prototípicos e formas de leitura específicas. Ensinar como lê-los, a autoavaliar e a revisar a leitura, assim como resolver os problemas de compreensão.
- Identificar as tarefas híbridas que exigem necessariamente ler e escrever (tomar notas, fazer esquemas, elaborar resumos, sintetizar, comentar textos...) que sejam mais adequadas às finalidades da área e também se comprometer com seu incentivo. Essas tarefas podem contribuir muito para a elaboração de aprendizagens sólidas.
- Propor tarefas de aprendizagem que tenham sentido, que incluam um público, que apresentem problemas e que não possam ser resolvidas de forma rotineira.
- Questionar o caráter determinante que o livro de textos acaba tendo sobre as atividades para aprender que são propostas aos estudantes. Ressaltar a necessidade de que, em todas as áreas, os estudantes e seus professores consultem outras fontes, frequentemente a biblioteca para trabalhar e aprender os conteúdos de diferentes disciplinas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVERMANN, D. E.; MOORE, D. W. Secondary school reading. In: KAMIL, M. L. et al. (Eds.). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, 1991. v. II, p. 951-983.
- BEAN, T. W. Reading in the content areas: social constructivist dimensions. In: KAMIL, M. L. et al. (Eds.). *Handbook of Reading Research*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000. v. III, p. 629-644.
- CARLINO, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- FREEBODY, P.; LUKE, A. Literacies programs: debates and demands in cultural context. *Prospect: Australian Journal of TESOL*, v. 5, n. 7, p. 7-16, 1990.
- OCDE. Relatório Pisa 2003. 2004. Disponível em: <<http://www.pisa.ocde.org>>.
- SOLÉ, I.; MATEOS, M. et al. Llegir, pensar i aprendre. *Revista de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, n.41, 2007.
- SOLÉ, I. et al. Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, v. 28, n. 3, p. 329-347, 2005.
- SPOR, M. W.; SCHNEIDER, B. K. Content reading strategies: what teachers know, use, and want to learn. *Reading Research and Instruction*, v. 38, n. 3, p. 221-231, 1999.

Competencia lectora y aprendizaje

ISABEL SOLÉ GALLART¹

El propósito de esta intervención es aportar algunos resultados generados por la investigación acerca de la comprensión lectora vinculada a tareas de aprendizaje. Para ello, se considera el significado de la competencia lectora en la sociedad actual, que amplía y diversifica el concepto más tradicional usualmente utilizado. Dicha ampliación conlleva necesariamente una revisión del concepto de alfabetización. Desde estas premisas, se discute el nivel de comprensión lectora que alcanzan los estudiantes, tomando como referencia el informe PISA (2003). Con una mirada a los resultados proporcionados por la investigación en este ámbito y la reflexión que provocan, concluiré mi alocución.

LA COMPETENCIA LECTORA

Formar lectores en el siglo XXI exige atender como mínimo a una triple dimensión: enseñar y aprender a leer, a disfrutar la lectura, y a leer para aprender. Dichas dimensiones no tienen carácter consecutivo; en cualquier momento en que se planifican experiencias educativas destinadas a promover la capacidad de leer resulta necesario tenerlas en cuenta. Esta exigencia es coherente con las definiciones acerca de competencia lectora que actualmente se manejan; así, por ejemplo, a los informes de evaluación PISA (2000, 2003; ver OCDE, 2004) subyace la siguiente definición: *“La competencia lectora consiste en la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento, el potencial personal y participar en la sociedad.”*

Esta competencia, consecuentemente, se actualiza en textos muy diversos — persuasivos, propagandísticos, informativos, de reflexión, expositivos, literarios, hipertextos— que se presentan en formatos y soportes diferentes, que son abordados por los lectores con una variedad de objetivos — para disfrutar, para informarse, para aprender, para resolver un problema práctico, para comunicar a otros... Así, aunque siempre se lea, se lee de forma distinta en función de la combinación de estas variables. Leer no es por tanto una única e idéntica cosa, ni se aprende de una vez, en un ciclo determinado de la escolaridad. Frente a una concepción simplista de la lectura y su aprendizaje, se impone una visión diversa y procesual; aprendemos a leer y continuamos con ese aprendizaje a lo largo de toda la escolaridad — y a lo largo de toda nuestra vida-.

Esta constatación se traduce en diversas propuestas sobre la existencia de distintos niveles de alfabetización, entre ellas las de Wells (1987) o Freebody y Luke (1990). Estos últimos autores establecen los siguientes niveles en la consecución de la alfabetización completa (o de una completa competencia lectora, tal como se definió más arriba):

- Descodificación, que implica el conocimiento y uso del código escrito, el reconocimiento de letras, palabras, frases y estructuras textuales.
- Comprensión del significado, que requiere la activación del conocimiento previo y su relación con las ideas transmitidas por el texto; la identificación de ideas importantes y secundarias y la realización de inferencias.
- Uso de los textos, que exige conocimiento de los diferentes tipos y géneros de textos y de sus usos para diferentes propósitos y en diferentes contextos sociales y culturales.
- Lectura crítica, la que conduce a comprender que los textos nunca son neutrales sino que representan perspectivas particulares y excluyen otras. Requiere identificar, evaluar y contrastar diferentes perspectivas, haciendo un uso epistémico de la lectura.

Con frecuencia, la enseñanza de la lectura se restringe a los dos primeros niveles establecidos por Freebody y Luke (1990). Pese a que se diversifican los textos que se ofrece a los estudiantes para leer, es más discutible que la formación proporcione los criterios necesarios para saber elegir y proponerlos con el

fin de aprender, comunicar o disfrutar (y mucho menos para saber elaborarlos). Menos frecuentes aún son las tareas relacionadas con la lectura crítica, necesaria para aprender, además de para otras finalidades. Pese a ello, en general, suele suponerse que una vez que un estudiante “ha aprendido a leer” –entendiéndose por ello que comprende el significado de determinados textos– podrá usar sin problemas la lectura para aprender a partir de textos distintos y más complejos –más densos, de estructura expositiva, que presuponen conocimiento específico.

La realidad muestra que dicha suposición está lejos de ser cierta. El informe PISA 2003 ofrece datos por todos conocidos, pero que conviene reexaminar, aún teniendo en cuenta el carácter problemático de todo proceso de evaluación externa. Sin entrar en muchos detalles, se desprende del informe que el 40% de la muestra de estudiantes españoles alcanza los niveles 1 y 2 (14% y 26 % respectivamente), lo que les permite manejarse (peor o mejor) con *tareas de lectura sencillas*, que requieren un tratamiento elemental de la información contenida en textos de escasa densidad, estructuralmente simples y dotados de índices para “marcar” lo más relevante. Dichas tareas consisten en localizar informaciones explícitamente mencionadas en el texto en ausencia de datos distractores; identificar el tema de un texto de contenido familiar; establecer una relación simple entre una parte del texto y la vida cotidiana.

El nivel intermedio (nivel 3) lo ocupan estudiantes capaces de resolver tareas de *lectura de dificultad moderada* (30% de la muestra española). Estos estudiantes, enfrentados a textos de mayor complejidad, localizan informaciones, establecen relaciones entre las ideas que contiene, pueden deducir el tema del escrito y relacionarlo con su conocimiento previo y con aspectos de la vida cotidiana.

Los niveles superiores de lectura (nivel 4 y nivel 5) agrupa al 23% de los estudiantes españoles (respectivamente, el 18% y el 5% de la muestra) capaces de realizar las que se consideran *tareas difíciles de lectura* en textos densos, que incorporan elementos distractores. Estos estudiantes pueden localizar informaciones no evidentes, se involucran en procesos de interpretación y de reflexión teniendo en cuenta de forma simultánea varios criterios, procesos por tanto más complejos que aquellos que exigen los niveles inferiores. Esto les permite manejarse con textos no familiares utilizando estrategias adecuadas para elaborar respuestas correctas que exigen comprensión profunda, elaboración de deducciones e hipótesis, abordaje de la ambigüedad, evaluación crítica y el recurso a conocimiento especializado².

Mientras que los medios de comunicación, así como muchos responsables políticos, se han hecho eco del *ranking*, de la posición de la muestra española en relación a la europea, considero necesario reparar en el hecho de que atendiendo al carácter representativo de la muestra, y a pesar de que un buen número de estudiantes pueden leer, sólo uno de cada cuatro (los que alcanzan los niveles 4 y 5) posee suficientes o buenas condiciones para poder *utilizar la lectura para aprender*. Ello constituye sin duda un dato inquietante, que nos conduce a detenernos en este tipo de lectura.

Lectura para aprender

Lejos de considerar la competencia lectora como una técnica que se aprende y aplica sin más a una variedad de textos, las tendencias actuales consideran que las distintas disciplinas son espacios no sólo conceptuales, sino también retóricos y discursivos, cada una con sus formas específicas de elaborar y comunicar la información. Aprender una disciplina (ciencias, matemáticas, literatura...) implica también aprender a leer y escribir sus propios textos (Carlino, 2005).

Por otra parte, aprender es un proceso que requiere implicación personal y capacidad de autorregulación.

El lector que aprende (Solé y Mateos, en prensa) tiene o establece un propósito claro para la tarea; planificar las estrategias de lectura más adecuadas para alcanzarlo, atendiendo a sus propios recursos y a las demandas específicas de la tarea; supervisa el progreso hacia la meta fijada, detectando eventuales problemas y tomando medidas para resolverlos, y evalúa el resultado de sus esfuerzos. Sin embargo, muchas demandas que los estudiantes reciben en las escuelas e institutos pueden ser resueltas con un aprendizaje mucho más superficial e incluso mecánico, que no se consolida y que suele olvidarse sin dejar huella en la estructura de conocimientos.

Las razones que explican estos hechos pueden ser múltiples, y algunas nos son desconocidas. Sin embargo, tenemos algunas indicaciones sobre las que conviene reflexionar. Diversas investigaciones (Alver-

mann y Moore 1991; Spor y Scheneider, 1999; Bean, 2000) ponen de manifiesto que las tareas para enseñar a usar la lectura para aprender son muy poco frecuentes. Señalan asimismo que las tareas de aprendizaje que involucran la lectura y la escritura presentan niveles de complejidad bastante elevados para los estudiantes. Indican también que la ausencia de un contexto de sentido promueve un uso técnico, superficial, de tareas que estratégicamente usadas podrían generar aprendizajes profundos y relacionados entre sí.

Las tareas de lectura y escritura para aprender.

En una investigación realizada en nuestro país con una muestra de 214 profesores y 646 alumnos (1º y 2º ciclo de ESO, Bachillerato y Universidad) en la que se les preguntaba acerca de las tareas de lectura y escritura para aprender que proponían y realizaban respectivamente, encontramos algunos resultados interesantes, que se resumen brevemente (Solé et al., 2005):

- Una mayor variedad de tareas en los niveles inferiores y mayor complejidad en los niveles superiores.
- Una mayor diversidad de tareas propuestas y realizadas en ciencias sociales que en ciencias naturales.
- Las tareas más propuestas y realizadas son mayoritariamente tareas poco complejas (tomar apuntes, subrayar, reconocer ideas principales, responder preguntas). Dichas tareas requieren leer y procesar un sólo texto, copiar las explicaciones del profesor o fragmentos del texto, exigen niveles muy simples de composición escrita y conducen mayoritariamente a reproducir el conocimiento.
- Las tareas que exigen un alto grado de elaboración, integración de fuentes documentales diversas y composición escrita no son frecuentes en ningún nivel educativo, pese a que son reconocidas como favorables para fomentar un aprendizaje profundo y sólido. Entre estas tareas se encontrarían elaborar mapas conceptuales, sintetizar, comentar textos y elaborar ensayos.

Estudios cualitativos realizados en el mismo proyecto de investigación sobre casos específicos de todos los niveles educativos ofrecen resultados que proporcionan nuevos elementos para la reflexión. Entre ellos, señalaremos únicamente:

- La presencia de dificultades en la realización de tareas habitualmente demandadas, como el resumen, debidas a:
 - Procedimientos inadecuados: directo; sin lectura previa, sin revisión del contenido a la luz del texto resumido.
 - Reproducción de una secuencia aprendida: leer, subrayar, textualizar, revisar aspectos formales.
 - Ausencia de finalidad que de sentido a la elaboración de resumen.
- Las tareas que exigen integrar y sintetizar información de fuentes diversas y composición escrita no son frecuentes en ningún nivel educativo y muy pocos estudiantes logran realizarlas adecuadamente (5%).
- Estudiantes con buena competencia y rendimiento en lectura y escritura experimentan también estas dificultades, lo que corrobora el hecho de que no basta con saber leer y escribir para poder usar lectura y escritura para aprender.
- Un porcentaje elevado de estudiantes, incluso en niveles superiores, interpreta erróneamente lo leído y no compensa dichos errores porque no revisa.

PARA AVANZAR, A CORTO Y MEDIO PLAZO: PRIORIDADES

En el ámbito de la educación obligatoria, es necesario asumir que la lectura es objeto y contenido de todas las áreas (no sólo instrumento de aprendizaje), en todas las etapas. Para ello, sin perjuicio de otras medidas que con seguridad convendría tomar, es urgente:

- Identificar, en cada área, textos prototípicos, formas de leer específicas y enseñar como leerlos, como autoevaluar y revisar la lectura, como resolver los problemas de comprensión.
- Identificar las tareas híbridas que exigen leer y escribir necesariamente (tomar notas, hacer esquemas, elaborar resúmenes, sintetizar, comentar textos...) más adecuadas para las finalidades del área y comprometerse en su fomento. Estas tareas pueden contribuir provechosamente a la elaboración de aprendizajes sólidos.

- ...✦ Proponer tareas de aprendizaje que tengan sentido, que incluyan una audiencia, que planteen problemas y que no puedan ser resueltas de forma rutinaria.
- ...✦ Cuestionar el carácter determinante que termina poseyendo el libro de texto sobre las actividades que se propone a los estudiantes para aprender. Reivindicar la necesidad de que desde todas las áreas los estudiantes y sus profesores necesiten consultar fuentes distintas, acudir a la biblioteca para trabajar y aprender los contenidos de las distintas disciplinas.

1. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona

2. PISA establece un nivel adicional, nivel -1, que incluye a aquellos alumnos que no logran alcanzar el nivel inferior (1). Estos jóvenes (7% de la muestra) manifiestan serias dificultades para localizar una información concreta o para reconocer el tema de un texto sencillo y familiar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVERMANN, D.E. & Moore, D.W. (1991). Secondary school reading. In M.L. KAMIL, MOSENTHAL, P.B.; PEARSON, P.D; BARR, R. (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. II, pp.951-983). New York: Longman.
- BEAN, T.W. (2000). Reading in the content areas: social constructivist dimensions. In KAMIL, M.L.; MOSENTHAL, P.B.; PEARSON, P.D; BARR, R. (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol.III, pp. 629-644). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- OCDE (2004) Informe Pisa 2003. <http://www.pisa.oecd.org>
- FREEBODY, P. y LUKE, A. (1990) Literacies programs: debates and demands in cultural context. *Prospect: Australian Journal of TESOL*, 5 (7), 7-16.
- SOLÉ, I., MATEOS, M. (en premsa) Llegir, pensar i aprendre. *Articles*, 41. Monogràfic "Llegir".
- SOLÉ, I., MATEOS, M., MIRAS, M., MARTIN, E., CASTELLS, N., CUEVAS, I, GRACIA, M. (2005) Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28, 3, 329-347.
- SPOR, M.W. & SCHNEIDER, B.K. (1999). Content reading strategies: What teachers know, use, and want to learn. *Reading Research and Instruction*, 38 (3), 221-231.

A contribuição das representações sociais para o estudo dos conhecimentos sociais dos alunos

JOSÉ ANTONIO CASTORINA

d

iversas razões explicam que os estudos sobre as noções prévias no domínio social tenham sido menos relevantes que em outros campos do conhecimento escolar. Podemos destacar, entre outras razões, o critério positivista de ciência que situou esses conhecimentos na periferia da cena acadêmica, considerados como pouco rigorosos e extremamente “distorcidos” por enfoques ideológicos. Por isso a tese de que um bom ensino deveria evitar os enfoques ideológicos, pretendendo unicamente chegar a uma correta descrição de fatos sociais “objetivos”. É óbvio que para essa concepção da aprendizagem os conhecimentos prévios dos alunos não têm tanta importância. E mesmo em muitas revistas de ensino de ciências importam apenas as ciências naturais, às vezes a língua, mas as ciências sociais ficam de fora.

Também podemos dizer que no mundo educativo é comum tratar os problemas referentes à concepção do mundo social como pertinentes ao pensamento adulto, sem preocupação em relação às crianças. Espera-se que estas, no final de sua formação, alcancem a cidadania e consigam compreender a história ou a vida política. Contrariamente a isso, é crucial para uma perspectiva crítica do ensino que as crianças sejam agentes sociais que participam em diversas práticas e interações comunicativas com seus pares e com os adultos. Basicamente, elas elaboram ideias pessoais sobre fenômenos políticos, econômicos e históricos antes, paralelamente e durante sua vida escolar.

Tomamos a liberdade de mencionar algumas das indagações psicológicas que tentaram reconstruir o ponto de vista das crianças com o qual o docente se depara ao formular uma situação didática: sobre o sistema de governo (Delval, 1989; Lenzi e Castorina, 2000; Aisenberg e Kohen, 2000; Furth, 1981), o intercâmbio econômico (Faigenbaun, 2000; Berti e Bombi, 1988), os acontecimentos históricos (Carretero e Voss, 2004); as noções de justiça (Piaget, 1932; Barreiro, 2009) ou o direito à liberdade individual (Helman e Castorina, 2005).

Em boa parte dos trabalhos disponíveis na bibliografia, a preocupação central é a descrição da elaboração individual de conceitos e hipóteses, e em algumas oportunidades se tentou identificar a passagem de níveis do menor para o maior conhecimento da sociedade, com um início de explicação do processo de construção. Mas, com algumas exceções (Lenzi e Castorina, 2000; Castorina, 2005; Horn e Castorina, 2008), os autores não consideraram que as crianças são agentes sociais e vivem em um mundo social e histórico, e que isso influi de maneira significativa em suas ideias. De acordo com nossa posição, as ideias infantis estão associadas a crenças sociais anteriores a elas e das quais se apropriam nas práticas com os adultos e professores. Por isso nossas perguntas centrais: Qual é a relação entre o conhecimento social construído individualmente pelos alunos e suas crenças sociais? Qual é o vínculo existente entre as ideias infantis e a apropriação de metáforas sociais que circulam fora ou dentro da escola?

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Os alunos, enquanto sujeitos participantes de práticas sociais com outras crianças e com adultos, sejam pais ou professores, apropriam-se de concepções produzidas pelos grupos sociais a que pertencem (Duveen e Lloyd, 2003). Ou seja, existem conhecimentos de senso comum, que chamamos de representações sociais (daqui em diante RS), que foram formados nas interações sociais e que são utilizados pelas crianças para dar sentido às situações da vida social ou à informação escolar. São metáforas sociais caracterizadas por seu caráter simbólico, que diferem da abstração própria dos conceitos, por expressarem o ponto de vista do grupo ao qual pertencem, e por serem formadas por imagens coletivas, carregadas de valores e emoções.

Assim, as análises das situações didáticas em sala de aula evidenciam as imagens a que os alunos recorrem, extraídas da vida coletiva do presente ou do passado e organizadas como representações compartilhadas. Por exemplo, para eles as trincheiras simbolizam o horror e a brutalidade em uma imagem que indica sua reprovação à Primeira Guerra (Lautier, 2006). As imagens, e não os conceitos, as cenas carregadas de valor e emotividade são uma elaboração cognitiva compartilhada que permite a assimilação dos conhecimentos históricos nas situações didáticas. Em outras palavras, ao interpretar um conhecimento histórico os alunos põem em jogo as experiências vividas em seu cotidiano, com sua conotação social.

Além disso, podemos mencionar a ideia de nação associada ao ensino da história pátria como uma categoria eterna que preexiste aos fatos históricos e que dá às crianças e aos adolescentes uma identidade comum, vinculando-os emocionalmente. São crenças sobre o “ser nacional”, apropriadas pelos alunos em suas práticas sociais, tanto escolares como não escolares, e que expressam uma construção social preexistente. Aluno, catorze anos: “Bem, nação somos desde sempre...”; Entrevi-

tador: “Mas, não há uma data que diga a você que a partir desse momento somos uma nação?”; Aluno: “Não, não, não!” (Carretero e Krieger, 2008).

E, finalmente, outros trabalhos destacam que os alunos tendem a tratar a representação política recorrendo à analogia de uma rede de porta-vozes (“Um sistema de delegados até o topo”, Lautier, 1997), extraída de sua experiência na participação em centros estudantis, que transforma os senadores e deputados em porta-vozes dos cidadãos, não em seus representantes. Esses porta-vozes são muito questionados pelos alunos “por não trabalharem para os indivíduos que votaram neles” (Tabbush, 2000) ou “por não se interessarem pelo destino das pessoas” (Lautier, 1997). Nas palavras dos alunos, que foram utilizadas como exemplo, é possível perceber o forte tom afetivo e valorativo e também a não utilização de argumentos fundamentados para justificar o que é dito.

A PERSONALIZAÇÃO DA VIDA SOCIAL

As indagações evidenciam que alguns conhecimentos da história e do sistema político podem ser interpretados tanto do ponto de vista da construção individual de conceitos como do ponto de vista das RS. Um caso muito significativo é a personalização dos fatos históricos e do sistema de governo. Em uma pesquisa realizada na Espanha, numa escola secundária, as crianças recebiam textos que apresentavam as causas do surgimento do Partido Nazista na Alemanha, desde fenômenos estruturais ou econômicos sociais até as características pessoais de Hitler (Rivière et al., 2004). Os sujeitos lembravam muito mais os textos que mostravam as ambições ou as características pessoais do que as causas que provocaram a origem do movimento político.

Por outro lado, quando perguntávamos sobre por que existe um governo nacional no país, as respostas das crianças de onze anos eram que “o presidente não pode fazer tudo sozinho”, por isso é preciso ter ministros, deputados, senadores. Ao indagar sobre os limites que deveriam ter os poderes do presidente, as crianças consideravam que eram apenas morais, e se referiam a não roubar ou a não matar tanto quanto a seus compromissos eleitorais. Não surgem critérios constitucionais que coloquem limites nas possíveis atividades realizadas pelo presidente. Quando se pergunta a uma criança que está no final da escola primária como o governo entra em contato com a população, a resposta remete a uma forma direta. De maneira que se um aposentado pede para falar com o presidente, algum membro do governo liga para o banco para que o pague. Isso mostra que para essas crianças a autoridade política se baseia em relações pessoais: o presidente é um benfeitor que cuida dos indivíduos, e sua autoridade não possui limites institucionais (Castorina e Aisenberg, 1989).

Como explicar a personalização dos fenômenos políticos e históricos?

Por um lado, existem explicações sobre a formação de noções sociais baseadas nos processos de conhecimento individual que ocorre por inteiro na cabeça das crian-

ças, já que elas elaboram ideias, combinam representações individuais em uma elaboração puramente interna de processamento da informação. A tese principal é que quando as crianças interpretam a história como um cenário onde se movem indivíduos que lutam por paixões, por ambição, elas estão projetando suas crenças mentais. Ou seja, um sistema de representações que lhes permite entender, desde bem pequenas, como funciona o mundo dos desejos, das atitudes e das intenções dos outros. A persistência das ideias sobre a mente é responsável pelas dificuldades que os pré-adolescentes encontram para compreender os aspectos institucionais do poder político ou os aspectos estruturais da história.

Por outro lado, nas explicações dos psicólogos que seguiram literalmente as ideias de Piaget essa personalização é atribuída à longa duração de um pensamento egocêntrico, centrado num ponto de vista próprio da visão infantil, sem conseguir coordenar os outros pontos de vista. Por isso a incapacidade de pensar sobre o caráter sistemático dos fenômenos sociais. Essas explicações se apóiam em pesquisa empírica, mas todas elas são evidentemente incompletas.

Podemos enfocar a personalização a partir de outra perspectiva. Diversos estudos sugerem a intervenção de saberes práticos nas respostas dos alunos, aqueles que estão relacionados com suas experiências sociais, conforme vimos. Isso também acontece quando eles propõem uma imagem autenticamente familiar do presidente, aquele que veem cuidando e ajudando os cidadãos (o que em nosso estudo propriamente conceitual chamávamos de hipótese benfeitora do presidente, sem dar lugar a outras figuras políticas) (Castorina e Aisenberg, 1989; Lenzi e Borzi, 2005). O indivíduo escolhido fica fora da ordem política, ao se materializar em sua figura as vontades de todos. Nossos estudos mostram as ideias infantis sobre a autoridade política com uma significativa “personalização”, com uma grande concentração da autoridade na figura do presidente. Até podemos relacionar essas ideias construídas pelas crianças com certas crenças mais gerais que podem ser inferidas de suas respostas: a sociedade é formada por relações individuais e pessoais, não institucionalizadas; os atos de autoridade estão personalizados; alguns indivíduos protegem outros ou cuidam deles; as relações sociais estão naturalizadas, já que ocorrem com uma ordem independente da intervenção humana. Estamos diante de uma concepção do mundo social, um pano de fundo ideológico no qual são recortadas as próprias RS sobre os políticos, a representação democrática e também as analogias cotidianas que os alunos utilizam para explicar o sistema político. Trata-se de um fundo de concepção geral a respeito do mundo social e histórico que não é construído pela criança e que se mantém dos sete aos setenta anos; e isso não é uma ironia, pois resulta de investigações, o que parece indicar um entrincheiramento originado nas significações sociais que tornam as práticas inteligíveis. E mesmo a resistência dessas crenças em passar por uma modificação nas atividades didáticas parece ser compatível com seu caráter social, sua carga afetiva e seu papel na formação da identidade social dos alunos.

Nosso ponto de vista não é contra o enfoque construtivista da elaboração individual do conhecimento social nem pretende suplantá-lo pelos conhecimentos baseados nas experiências cotidianas ou na apropriação de crenças coletivas. Aqui nos permitimos a liberdade de assinalar que os dois pontos de vista possuem algumas relações que podem ser relevantes. Em primeiro lugar, a dificuldade de buscar contraprovas daquilo que se diz é comum tanto ao conhecimento individual como à adoção de uma crença coletiva. Normalmente, no caso das representações sociais referentes a temáticas específicas (diferentemente do caráter geral da concepção da sociedade, como uma ideologia), defende-se o caráter corrupto dos deputados ou vê-se a democracia como uma representação direta entre os cidadãos e o presidente ou a história apenas como uma luta de indivíduos, apoiando-se no fato de que “sempre é assim”, sem admitir outras alternativas. Curiosamente, também foi possível verificar que o conhecimento conceitual das crianças e dos alunos adota um viés “confirmatório”, ou seja, as ideias egocêntricas sobre a autoridade política ou as ideias personalizadoras tendem a não aceitar as contra-argumentações. As situações que contradizem um ponto de vista aceito são reprimidas, como diria Piaget, em um sentido cognoscitivo, mas, diferentemente das crenças sociais, põem em andamento processos de elaboração que com frequência permitem uma reconstrução conceitual.

Em segundo lugar, nossas indagações (Castorina e Lenzi, 2000) sugerem que as crenças sociais, e mais profundamente a ideologia da sociedade “dos indivíduos”, funcionam como restrições para a elaboração conceitual. A criança não pensa o que quer, mas sim o que pode, e o que pode não procede apenas dos limites de sua própria elaboração intelectual pessoal, mas também das concepções de base a partir das quais pensa ou das RS, sendo as duas o produto das interações sociais. Assim, quando a criança se apropria daquela crença social “individualista” e naturalizante da sociedade, esta orienta o que ela pode pensar conceitualmente: existem notórias dificuldades para formular hipóteses sobre o sistema de governo ou sobre as causas estruturais de um fato histórico, porque aquelas concepções do mundo social e as RS mais específicas limitam o que pode pensar; então, somente com um material formado por crenças sociais e participando de práticas sociais é possível que as crianças consigam pensar sobre os fenômenos sociais. Em outras palavras, no interior dessas restrições a criança faz elaborações muito complexas, originais e criativas. Essa é uma afirmação que, de alguma maneira, tem consequências na hora de pensar o ensino das disciplinas escolares.

O ENTRECRUZAMENTO DOS CONHECIMENTOS

Uma vez que diferenciamos as construções individuais das crianças e adolescentes de sua apropriação de RS e de alguma ideologia, podemos pensar nos processos

de aprendizagem dos saberes disciplinares. Fica claro que não encontramos as modalidades de conhecimento nitidamente separadas em sala de aula: os saberes disciplinares, as RS e as ideologias, os conceitos de cada aluno sobre a sociedade. Podemos falar de uma convivência que Moscovici (1961) chamava de polifasia cognitiva, um fenômeno plural e maleável que contém diferentes formas epistêmicas e também diferentes racionalidades. Deparamo-nos com os conhecimentos cotidianos organizados mais ou menos associativamente, ao redor de núcleos figurativos que expressam o ponto de vista de um grupo social, as RS e as crenças ideológicas. Esses saberes têm sua própria lógica, seu modo de organização diferente da racionalidade dos saberes conceituais que envolvem um sistema de argumentos arduamente construídos pelos alunos (por exemplo, quando as crianças apresentam suas razões para justificar os limites do governo) e também diferentes da racionalidade dos saberes especificamente curriculares em ciências sociais.

O significado desse tipo de polifasia, proposta na psicologia social, é relevante para interpretar os conhecimentos na escola, já que os alunos de qualquer ano escolar dominam informações curriculares e também elaboram conceitos com maior ou menor grau de avanço em relação ao saber que se pretende ensinar. Ao mesmo tempo, também há uma variedade de saberes familiares que dão forma ao senso comum do grupo social. E esse senso comum é histórico, é parte de um momento da história de um país e dos grupos sociais que entram em conflito sob certas condições. Na vida escolar esses três componentes coexistem e interagem no processo de ensino e aprendizagem.

A tese central é que a utilização de uma ou de outra forma de racionalidade por parte dos alunos depende da configuração de cada campo de problemas, das situações contextuais em que são propostos, da maneira como os dispositivos didáticos os promovem. No saber das RS, cada indivíduo pensa “de dentro do grupo”, representa a si mesmo dentro de uma memória coletiva que é histórica, adquirindo uma dimensão identitária e afetiva, como um ator social, e não como um sujeito epistêmico. Assim, os estudos mostram que não há um único caminho para a aquisição de conhecimentos sociais em sala de aula. Algumas vezes existem verdadeiras rupturas porque determinados conceitos das ciências sociais, como o conceito de democracia representativa ou de uma história crítica, são adquiridos desde que se mantenha uma distância dos saberes cotidianos das RS. Em outros casos, quando os alunos utilizam a analogia ou o raciocínio analógico, fazem isso de maneira mais cuidadosa e controlada durante certas intervenções didáticas do professor (Lautier, 2006). No entanto, esses mesmos alunos produzem analogias mais primitivas, como a da “rede de porta-vozes”, relacionadas com experiências sociais, já mencionadas em relação aos senadores e deputados. A ancoragem do pensamento natural na memória coletiva não é abandonada definitivamente nas experiências de seu grupo, embora seja possível alcançar uma maneira mais sofisticada de raciocínio. Pelo que podemos ver, os conhecimentos escolares de ciências sociais não seguem um caminho linear, que vai desde um saber primitivo até um saber científico totalmente desprovido de senso comum.

Talvez seja possível tirar algumas conclusões educativas do que foi dito. Basicamente, as crenças coletivas baseadas nas experiências cotidianas são parte do que chamamos de ideias prévias dos estudantes. Quando nos textos se fala dessas últimas, se faz referência aos sistemas ou esquemas conceituais com que as crianças encaram a informação escolar. No entanto, é preciso incluir as crenças coletivas, como são as RS do senso comum e uma concepção do mundo social, em um momento histórico. Essas crenças são implícitas, já que não fazem parte de uma elaboração reflexiva por parte dos estudantes em relação a sua origem nas práticas sociais, nem sobre sua maneira de orientá-las. E como um marco social intervém nos processos de assimilação e acomodação dos saberes curriculares sobre a sociedade e a história.

A introdução das representações sociais e da ideologia como componentes do pensamento dos alunos vai decisivamente contra a crença habitual entre professores, psicólogos do conhecimento ou pedagogos de que os estudantes constroem suas ideias de maneira puramente individual, sob qualquer circunstância, aprendendo por sua própria conta os saberes curriculares. É preciso elaborar situações didáticas que coloquem em questão as ideias prévias, sem ignorar que estas incluem crenças cuja durabilidade se baseia na prática social que vai além do conhecimento individual, sem eliminá-lo, e que também mostra a posição do grupo a que se pertence em relação ao mundo. Uma durabilidade e também uma variabilidade histórica que apresenta desafios aos professores. Não se pode pretender substituir as crenças sociais e o senso comum sobre a sociedade, nem eliminá-las, mas sim questioná-las, colocá-las entre parênteses. É possível conseguir que diante de certos problemas da cidadania, onde colocamos em prática nosso senso comum, social e histórico, possamos utilizar conceitos próximos às ciências sociais. Apostamos em uma contribuição para a formação do cidadão, que o avanço no conhecimento social dos alunos permita que eles realizem uma análise política e histórica menos presa ao senso comum em certos contextos, mas não em outros.

E mais: algumas crenças do senso comum podem não ser um obstáculo para o conhecimento curricular, e temos muitas provas de que certos conhecimentos cotidianos sobre a sociedade que prepararam os grupos sociais em suas práticas e lutas políticas, mesmo necessitando da lógica dos sistemas conceituais, permitiram que levassem adiante uma batalha em defesa de seus interesses.

Finalmente, evocamos a coexistência de conhecimentos, a ênfase em determinadas ideias ou crenças de acordo com as condições contextuais, e a exigência de conseguir maior rigor conceitual e uma versão sistemática dos problemas da sociedade para se alcançar uma visão crítica de cidadania. A tarefa educativa consiste em estabelecer um diálogo, em ajudar a resolver as tensões entre os saberes cotidianos que nos constituem em nossa identidade social e os saberes construídos pessoalmente, assim como os próprios das ciências sociais. O objetivo final é a reconstrução dos saberes prévios, que incluem as representações sociais, por aproximações sucessivas em direção do saber “a ensinar”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AISENBERG, B.; KOHEN, R. Las hipótesis presidencialistas infantiles en la asimilación de contenidos escolares sobre Gobierno Nacional. In: CASTORINA, J. A.; LENZI, A. (Comps.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- BARREIRO, A. Restricciones ideológicas y desarrollo conceptual: el proceso de apropiación de la creencia en un mundo justo. In: CASTORINA, J. A. (Org.). *Prácticas, argumentaciones y representaciones del conocimiento social*. Buenos Aires: Miño e Dávila, 2009.
- BERTI, A; BOMBI, A. S. *Il mondo economico nel bambino*. Florencia: La Nuova Italia, 1988.
- CARRETERO, M.; KRIGER, M. Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de alumnos argentinos sobre el “Descubrimiento de América”. *Cultura y Educación*, v. 20, n. 2, p. 229-242, 2008.
- _____; VOSS, J. (Comps.) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.
- CASTORINA, J. A. La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. In: _____ (Comp.). *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires: Miño e Dávila, 2005.
- _____; AISENBERG, B. Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad Presidencial. In: CASTORINA, J. A. et al. *Problemas en psicología genética*. Buenos Aires: Miño e Dávila, 1989.
- _____; LENZI, A. (Comps.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- DELVAL, J. La representación infantil del mundo social. In: TURIEL, E.; LINAZA, L. (Comps.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Editora Alianza, 1989.
- DUVEEN, G.; LLOYD, B. Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. In: CASTORINA, J. A. (Comp.). *Representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- FAIGENBAUM, G. Los criterios de valor económico en el niño. In: CASTORINA, J. A.; LENZI, A. (Comps.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- FURTH, H. Adolescent understanding of compromise in political and social arenas. *Merrill-Palmer Quaterly*, n. 27, p. 413-427, 1981.
- HERMAN, M.; CASTORINA, J. A. La institución escolar y las ideas de los niños. In: CASTORINA, J. A. (Org.). *Cultura y conocimientos sociales*. Buenos Aires: Aique, 2007.
- HORN, A.; CASTORINA, J. A. El derecho a la privacidad en los niños. Un enfoque constructivista e institucional. *Anuario de Investigaciones*. Faculdade de Psicología, UBA, 2008. v. XV, p. 197-205.
- LAUTIER, N. L'Histoire en situation didactique: una pluralité des registres de savoir. *Les savoirs du quotidien*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2006.
- _____. *A la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 1997.
- LENZI, A.; BORIS, S. La construcción de los conocimientos políticos en los niños y jóvenes. Un desafío para la educación ciudadana. In: CASTORINA, J. A. (Comp.). *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires: Miño e Dávila, 2005.
- LENZI, A.; CASTORINA, J. A. El cambio conceptual en conocimientos políticos: problemas, resoluciones y algunos hallazgos. In: _____ (Comps.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- MOSCOVICI, S. *La psychoanalyse: son image et son public*. Paris: PUF, 1961.

PIAGET, J. *The moral judgement of the child*. New York: Free Press, 1932.

RIVIÈRE, A. et al. La influencia de los factores intencionales y personales en el recuerdo de los textos históricos: una perspectiva evolutiva. In: CARRETERO, M.; VOSS, J. (Comps.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

TABBUSH, C. Las representaciones políticas de los alumnos. *Informe Final de Investigación*. Beca Estímulo, UBACyT: Facultade de Psicología, UBA, 1999.

La contribución de las representaciones sociales al estudio de los conocimientos sociales de los alumnos

JOSÉ ANTONIO CASTORINA¹

Diversas razones explican que los estudios sobre las nociones previas en el dominio social han sido menos relevantes que en otros campos del conocimiento escolar. Entre otras, podemos destacar el criterio positivista de ciencia que ha situado a estos conocimientos en la periferia de la escena académica, en tanto son poco rigurosos y fuertemente “sesgados” por enfoques ideológicos. De ahí la tesis que una buena enseñanza debería evitar los enfoques ideológicos, aspirando únicamente a una correcta descripción de hechos sociales “objetivos”. Es obvio que para tal concepción del aprendizaje los conocimientos previos de los alumnos carecen de toda relevancia. Incluso en muchas revistas de enseñanza de ciencias cuentan únicamente las ciencias naturales, a veces la lengua, pero quedan fuera las ciencias sociales.

Se puede añadir que en el mundo educativo es frecuente tratar a los problemas referidos a la concepción del mundo social como pertinentes al pensamiento adulto, pero sin interés respecto a los niños. Se espera que éstos, al final de su educación, alcancen la ciudadanía y puedan comprender la historia o la vida política. Por el contrario, resulta crucial para una perspectiva crítica de la enseñanza comprender que los niños son agentes sociales que participan en diversas prácticas e interacciones comunicativas con sus pares y con los adultos. Básicamente, ellos elaboran ideas personales sobre fenómenos políticos, económicos e históricos antes, paralelamente y durante su vida escolar.

Nos permitimos mencionar algunas de las indagaciones psicológicas que han tratado de reconstruir el punto de vista de los niños con el que se encuentra el docente a formular una situación didáctica: acerca del sistema de gobierno (Delval, 1989; Lenzi y Castorina, 2000; Aisenberg y Kohen, 2000; Furth, 1981), el intercambio económico (Faigenbaum, 2000; Berti y Bombi, 1988), los acontecimientos históricos (Carretero y Voss, 2004); las nociones de justicia (Piaget, 1997; Barreiro, 2009) o el derecho a la intimidad (Helman y Castorina, 2005).

En buena parte de los trabajos disponibles en la bibliografía, la preocupación central es la descripción de la elaboración individual de conceptos e hipótesis, en ocasiones se ha tratado de identificar el pasaje de niveles de menor a mayor conocimiento de la sociedad, con un inicio de explicación del proceso de construcción. Pero con algunas excepciones (Lenzi y Castorina, 2000; Castorina, 2005; Horn y Castorina, 2008) los autores no han considerado que los niños son agentes sociales y viven en un mundo social e histórico, lo que influye de modo significativo en sus ideas. Según nuestra posición, las ideas infantiles están asociadas con creencias sociales que les preexisten y de las que se apropian en aquellas prácticas con los adultos y maestros. De ahí nuestros interrogantes centrales: ¿Cuál es la relación entre el conocimiento social construido individualmente por los alumnos y sus creencias sociales?; ¿cuál es la vinculación de las ideas infantiles con la apropiación de metáforas sociales que circulan fuera o dentro de la escuela?

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Los alumnos, en tanto participantes de prácticas sociales con otros niños y con adultos, sean padres o maestros, se apropian de concepciones que sus grupos sociales de pertenencia han producido (Duveen y Lloyd, 2003). Es decir, hay conocimientos de sentido común que llamamos representaciones sociales (en adelante RS) que se han constituido en las interacciones sociales y que los niños utilizan para dar sentido a las situaciones de la vida social o a la información escolar. Se trata de metáforas sociales ca-

racterizadas por su carácter figurativo a diferencia de la abstracción propia de los conceptos, por expresar el punto de vista del grupo de pertenencia, y por estar conformadas por imágenes colectivas, cargadas de valores y emociones.

Así, los análisis de las situaciones didácticas en clase ponen de relieve las imágenes a que recurren los alumnos, extraídas de la vida colectiva del presente o del pasado, y organizadas como representaciones compartidas. Por ejemplo, las trincheras simbolizan para ellos el horror y la bestialidad en una figuración que expresa una condena a la Primera Guerra (Lautier, 2006). Las imágenes, y no los conceptos, las escenas cargadas de valor y emotividad, son una elaboración cognitiva compartida que permite la asimilación de los conocimientos históricos en las situaciones didácticas. En otras palabras, al interpretar un conocimiento histórico, los alumnos ponen en juego las experiencias vividas en su vida cotidiana, con su connotación social.

Además, podemos mencionar la idea de nación asociada a la enseñanza de la historia patria, como una categoría eterna que preexiste a los hechos históricos que les otorga a los niños y adolescentes una identidad común vinculándolos emocionalmente. Se trata de creencias sobre el “ser nacional”, que son apropiadas por los alumnos en sus prácticas sociales, tanto escolares como no escolares, y expresan una construcción social preexistente: Alumno, 14 años: “Bueno, Nación somos desde siempre...”; Entrevistador: “¿Pero no hay una fecha que vos digas a partir de ese momento somos una nación?” Alumno: “No, no no!” (Carretero & Krieger, 2006).

Finalmente, otros trabajos ponen de relieve que los alumnos tienden a tratar a la representación política apelando a la analogía con una cadena de portavoces, (“un sistema de delegados hasta la cúspide” (Lautier 1997), extraída de su experiencia en la participación en centros de estudiantes, lo cual convierte a los senadores y diputados en portavoces de los ciudadanos, no en sus representantes. Tales portavoces son muy cuestionados por los alumnos “por no ocuparse de los individuos que los han votado” (Tabusch, 2000) o “por no interesarse en el destino de las personas” (Lautier, 1997). En los dichos de los alumnos tomados como ejemplo se destaca la fuerte tonalidad afectiva y valorativa, así como también la no utilización de argumentos fundados para justificar lo que se dice.

LA PERSONALIZACIÓN DE LA VIDA SOCIAL

Las indagaciones ponen de relieve que algunos conocimientos de la historia y del sistema político que se pueden interpretar tanto desde el punto de vista de la construcción individual de conceptos, como desde el punto de vista de las RS. Un caso muy significativo es la personalización de los hechos históricos y del sistema de gobierno. En una investigación realizada en España, en una escuela secundaria, sobre el surgimiento del partido nazi en Alemania, se ofrecen a los niños textos que exponen sus causas, desde fenómenos estructurales o económico sociales, a los rasgos personales de Hitler (Rivière y otros, 2004). Los sujetos recuerdan mucho más los textos que ponen a las ambiciones o los rasgos personales de cómo las causas que provocaron el origen del movimiento político.

Por nuestro lado, preguntábamos por qué hay un gobierno nacional en el país, y las respuestas de niños de 11 años era que *el presidente no puede hacer todo solo*, por eso tiene que haber ministros, diputados, senadores. Al indagar los límites que tendrían los poderes del presidente, los chicos consideraban que eran solo morales, y se referían a no robar o no matar tanto como a sus compromisos electorales. No surgen criterios constitucionales que pongan limitaciones a las posibles actividades que lleve a cabo el presidente. Cuando se le pregunta a un chico de fin de la escuela primaria, como es que el gobierno se conecta con la población, la respuesta remite a una forma directa. De modo que si un jubilado pide hablar con el presidente, algún miembro del gobierno llama por teléfono al banco para que le paguen. Esto muestra que para estos niños la autoridad política esta basada en relaciones personales: el presidente es un benefactor que cuida de los individuos y su autoridad no tiene límites institucionales (Castorina y Aisenberg, 1989).

¿Cómo explicar la personalización de los fenómenos políticos e históricos?

Por una parte, hay explicaciones de la formación de nociones sociales basadas en los procesos de conocimiento individual que se da por entero en la cabeza de los chicos, ya que éstos elaboran ideas, com-

binan representaciones individuales en una elaboración puramente interna de procesamiento de la información. La tesis principal es que cuándo los niños interpretan la historia como un escenario donde se mueven los individuos que luchan por pasiones, por ambición, están proyectando sus creencias mentales. Esto es, un sistema de representaciones que les permite entender, desde muy pequeños, cómo funciona el mundo de los deseos, actitudes e intenciones de los otros. La persistencia de las ideas sobre la mente es responsable de las dificultades en los preadolescentes en comprender los aspectos institucionales del poder político o los aspectos estructurales de la historia.

Por otra parte, en las explicaciones de los psicólogos que han seguido literalmente las ideas de Piaget, se ha atribuido dicha personalización a la perduración de un pensamiento egocéntrico, centrado en un punto de vista propio de la perspectiva infantil, sin poder coordinar los otros puntos de vista. De ahí la incapacidad de pensar la sistematicidad de los fenómenos sociales. Estas explicaciones tienen su propio asidero en la investigación empírica, pero resulta a todas luces incompletas.

Ahora bien, se puede enfocar la personalización desde otra perspectiva. Principalmente, diversos estudios sugieren la intervención de saberes prácticos en las respuestas de los alumnos, los que se vinculan con sus experiencias sociales, como vimos. Esto mismo sucede cuándo ellos proponen una imagen francamente familiar del presidente, al que ven cuidando y ayudando a los ciudadanos (lo que en nuestro estudio propiamente conceptual llamábamos la hipótesis benefactora del presidente, sin dar lugar a otras figuras políticas), (Castorina y Aisenberg, 1989; Lenzi y otros, 2005). El individuo elegido queda fuera del orden político, al encarnarse en su figura las voluntades consensuadas. Nuestros estudios muestran a las ideas infantiles sobre la autoridad política con una significativa “personalización”, con alta concentración de la autoridad en la figura del presidente. Hasta se pueden relacionar estas ideas construidas por los niños con ciertas creencias más generales que se infieren de sus respuestas: la sociedad está formada por relaciones individuales y personales, no institucionalizadas; los actos de autoridad están personalizados; algunos individuos protegen a otros o los cuidan; las relaciones sociales están naturalizadas, ya que ocurren con un orden independiente de la intervención humana. Estamos frente a una concepción del mundo social, un trasfondo ideológico sobre el que se recortan las propias RS sobre los políticos, la representación democrática, o aún las analogías cotidianas que utilizan los alumnos para explicar el sistema político. Se trata de un fondo de concepción general acerca del mundo social e histórico que no construye cada niño. Dicho fondo se mantiene desde los 7 hasta los 70 años, esto último no es una ironía sino el resultado de las indagaciones, lo que parece indicar un atrinchamiento originado en las significaciones sociales que hacen inteligibles a las prácticas. Incluso la resistencia de tales creencias a su modificación en las actividades didácticas parece ser compatible con su carácter social, su carga afectiva, y su rol en la constitución de la identidad social de los alumnos.

UNA VISIÓN DE CONJUNTO

Nuestra perspectiva no rechaza el enfoque constructivista de la elaboración individual del conocimiento social y no pretende suplantarlo por los conocimientos basados en las experiencias cotidianas o la apropiación de creencias colectivas. Aquí nos permitimos señalar que ambas perspectivas guardan algunas relaciones que pueden ser relevantes. En primer lugar, la dificultad de buscar contrapruebas de lo que se dice es común al conocimiento individual y a la adopción de una creencia colectiva. Normalmente, en el caso de las representaciones sociales, referidas a temáticas específicas (a diferencia del carácter general de la concepción de la sociedad, como una ideología) se sostiene el carácter corrupto de los diputados, o se ve a la democracia como una representación directa entre los ciudadanos y el presidente, o a la historia como únicamente una lucha de individuos, apoyándose en “que siempre es así”, sin admitir otras alternativas. Curiosamente, se ha verificado que también el conocimiento conceptual de los niños y alumnos adopta un sesgo “confirmatorio”, esto es, las ideas egocéntricas sobre la autoridad política o personalizadoras tienden a resistir las contra argumentaciones. Las situaciones que contradicen un punto de vista aceptado son reprimidas, como diría Piaget, en un sentido cognoscitivo, pero a diferencia de las creencias sociales, se ponen en marcha procesos de elaboración que permiten con frecuencia que se produzca una reconstrucción conceptual.

En segundo lugar, nuestras indagaciones (Castorina y Lenzi, 2000) sugieren que las creencias sociales y más hondamente la ideología de la sociedad “de los individuos” funcionan como restricciones para la elaboración conceptual. El niño no piensa lo que quiere sino lo que puede, y lo que puede no deriva solamente de los límites de su propia elaboración intelectual personal sino también de las concepciones de base desde las cuales piensa o de las RS, siendo ambas producto de las interacciones sociales. Así, una vez que el niño se apropia de aquella creencia social “individualista” y naturalizadora de la sociedad, ésta orienta lo que él puede pensar conceptualmente: hay notorias dificultades en hipotetizar el sistema de gobierno o las causas estructurales de un hecho histórico, porque aquellas concepciones del mundo social y las RS más específicas limitan lo que puede pensar; a la vez, solo con un material constituido por creencias sociales y participando de prácticas sociales es posible que los niños piensen los fenómenos sociales. En otras palabras, en el interior de esas restricciones el chico hace elaboraciones muy complejas, originales y creativas. Esta es una afirmación que en alguna medida tiene seguramente consecuencias para pensar la enseñanza de las disciplinas escolares.

LOS ENTRECRUZAMIENTOS DE LOS CONOCIMIENTOS

Una vez que hemos diferenciado las construcciones individuales de los niños y adolescentes de su apropiación de RS y de alguna ideología, podemos pensar en los procesos de aprendizaje de los saberes disciplinares. Queda claro que nos encontramos separados tajantemente en el aula a las modalidades de conocimiento: saberes disciplinares, las RS y las ideologías, los conceptos de cada alumno sobre la sociedad. Podemos hablar de una convivencia que Moscovici llamaba la polifasia cognitiva (1961), un fenómeno plural y maleable que contiene diferentes formas epistémicas y aún diferentes racionalidades. Nos encontramos con los conocimientos cotidianos organizados más o menos asociativamente, alrededor de núcleos figurativos que expresan el punto de vista de un grupo social, las RS y las creencias ideológicas. Estos saberes tienen su propia lógica, su modo de organización diferente de la racionalidad de los saberes conceptuales que involucran un sistema de argumentos trabajosamente contruidos por los alumnos (por ejemplo, cuándo los niños dan sus razones para sostener los límites del gobierno) y también diferentes de la racionalidad de los saberes específicamente curriculares en ciencias sociales.

El significado de esta categoría de polifasia, propuesta en la psicología social, es relevante para interpretar los conocimientos en la escuela, ya que los alumnos de cualquier grado dominan informaciones curriculares, y han elaborado conceptos con mayor o menor grado de avance en relación al saber que se pretende enseñar. A la vez también hay una variedad de saberes familiares que conforman el sentido común del grupo social. Y este sentido común es histórico, es parte de un momento de la historia de un país y de los grupos sociales que se enfrentan bajo ciertas condiciones. En la vida escolar estos tres componentes coexisten e interactúan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La tesis central es que la utilización de una forma de racionalidad o de otra por parte de los alumnos depende de la configuración de cada campo de problemas, de las situaciones contextuales en que se plantean, del modo en que los dispositivos didácticos los promueven. En el saber de las RS, cada individuo se piensa “desde dentro del grupo”, se representa a sí mismo dentro de una memoria colectiva que es histórica, adquiriendo una dimensión identitaria y afectiva, como un actor social y no como un sujeto epistémico. Ahora bien, los estudios muestran que no hay un camino único en la adquisición de conocimientos sociales en el aula. En ocasiones hay genuinas rupturas porque algunos conceptos de las ciencias sociales, como el concepto de democracia representativa o de una historia crítica se adquieren a condición de tomar distancia de los saberes cotidianos de las RS. En otros casos, cuándo los alumnos utilizan la analogía o el razonamiento analógico, lo hacen de modo más cuidadoso y controlado durante ciertas intervenciones didácticas del maestro (Lautier, 2006). Sin embargo, esos mismos alumnos producen analogías más primitivas, del estilo de “la cadena de portavoces” asociadas con experiencias sociales, ya mencionadas respecto a los senadores y diputados. No se abandona definitivamente el anclaje del pensamiento natural en la memoria colectiva, en las experiencias de su grupo, aunque se pueda alcanzar un modo más sofisticado de razonamiento. Al parecer, los conocimientos escolares de

ciencias sociales no siguen un derrotero lineal que va desde un saber primitivo hacia un saber científico despojado por completo de sentido común.

REFLEXIONES FINALES

Quizás se puedan extraer algunas conclusiones educativas de lo dicho. Básicamente, las creencias colectivas basadas en las experiencias cotidianas son parte de lo que llamamos las ideas previas de los estudiantes. Cuando se habla de estas últimas se hace referencia en los textos a los sistemas o esquemas conceptuales con que los chicos enfrentan la información escolar. Sin embargo, es preciso incluir las creencias colectivas, sean RS del sentido común y una concepción del mundo social, en un momento histórico. Tales creencias son implícitas, ya que no forma parte de una elaboración reflexiva por parte de los estudiantes respecto de su origen en las prácticas sociales ni sobre su modo de orientarlas. Y en tanto un marco social interviene en los procesos de asimilación y acomodación de los saberes curriculares acerca de la sociedad y la historia.

La introducción de las RS y de la ideología como componente del pensamiento de los alumnos va decididamente en contra de la creencia común entre maestros, psicólogos del conocimiento, o pedagogos, y según la cuál los estudiantes construyen sus ideas de modo puramente individual, bajo cualquier circunstancia, aprendiendo por su sola cuenta los saberes curriculares. Es preciso elaborar situaciones didácticas que pongan en cuestión a las ideas previas, sin ignorar que éstas incluyen creencias cuya perdurabilidad se basa en la práctica social que desborda al conocimiento individual, sin eliminarlo, y que expresa la posición frente al mundo del grupo de pertenencia. Una perdurabilidad y también una variabilidad histórica que propone desafíos a los maestros. No se puede pretender sustituir las creencias sociales y el sentido común sobre la sociedad, ni se puede eliminarlas, lo que se puede hacer es cuestionarlas, ponerlas entre paréntesis. Se puede lograr que ante ciertos problemas de la ciudadanía, donde nos manejamos con nuestro sentido común, social e histórico, podamos utilizar conceptos próximos a las ciencias sociales. Apostamos a una contribución a la formación del ciudadano, que el avance en el conocimiento social de los alumnos les permita un análisis político e histórico menos atado al sentido común, en ciertos contextos, pero no en otros.

Más aún, algunas creencias del sentido común pueden no ser obstáculo para el conocimiento curricular, tenemos muchas pruebas de que ciertos conocimientos cotidianos sobre la sociedad que han armado los grupos sociales en sus prácticas y luchas políticas, aún careciendo de la lógica de los sistemas conceptuales, les han permitido llevar adelante una batalla en defensa de sus intereses.

Finalmente, evocamos aquella coexistencia de conocimientos, el énfasis puesto en determinadas ideas o creencias según las condiciones contextuales, y la exigencia de lograr mayor rigor conceptual y una versión sistemática de los problemas de la sociedad, a los fines de lograr una perspectiva crítica de ciudadanía. La tarea educativa reside en poner en diálogo, en ayudar a resolver las tensiones entre los saberes cotidianos que nos constituyen en nuestra identidad social y los saberes contruidos personalmente, así como los propios de las ciencias sociales. El objetivo final es la reconstrucción de los saberes previos, que incluyen las representaciones sociales, por aproximaciones sucesivas, en dirección al saber “a enseñar”

- AISENBERG, B. y KOHEN, R. (2000) "Las hipótesis presidencialistas infantiles en la asimilación de contenidos escolares sobre Gobierno Nacional", en J. A. Castorina y A. LENZI (compls.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona. Gedisa.
- BARREIRO, A. (en prensa) "Restricciones ideológicas y desarrollo conceptual: el proceso de apropiación de la creencia en un mundo justo", en J.A. Castorina (Org.) *Prácticas, argumentaciones y representaciones del conocimiento social*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- BERTI, A. y BOMBI, A. S. (1988) *Il mondo economico nel bambino*. Florencia: La Nuova Italia.
- CARRETERO, M. y VOSS, J. (Compls) (2004) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CASTORINA, J.A. y AISENBERG, B. (1989) "Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad Presidencial", en J.A. CASTORINA y otros: *Problemas en psicología genética*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- CASTORINA, J.A. (2005) "La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista", en J. A. Castorina (comp) *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- DELVAL, J. (1989) "La representación infantil del mundo social", en E. Turiel y L. Linaza (compls) *El Mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- DUEVEN, G. y LLOYD, B. (2003) "Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social", en J.A. Castorina (compl.) *Representaciones Sociales*. Barcelona: Gedisa.
- FAIGENBAUM, G. (2000) "Los criterios de valor económico en el niño", en J.A. Castorina y A. Lenzi (compls) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Ob. Cit.
- HERMAN, M. y CASTORINA, J.A. (2007) "La institución escolar y las ideas de los niños", en J.A. Castorina (Org.) *Cultura y Conocimientos Sociales*. Buenos Aires. Aique.
- HORN, A. y CASTORINA, J.A. (2008) "El derecho a la privacidad en los niños. Un enfoque constructivista e institucional". *Anuario de Investigaciones*, Vol. XV. Facultad de Psicología. UBA. 197-205.
- LENZI, A. y CASTORINA, J.A. (2000) "El cambio conceptual en conocimientos políticos: problemas, resoluciones y algunos hallazgos", en J.A. Castorina y A. Lenzi (compls) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa.
- LENZI, A; BORIS, S. (2005) "La construcción de los conocimientos políticos en los niños y jóvenes. Un desafío para la educación ciudadana", en J.A. Castorina (comp) *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- FURTH, H. (1981) "Adolescent understanding of compromise in political and social arenas", en Merrill– Palmer Quarterly, 27, 413– 427.
- LAUTIER, N. (2006) "L' Histoire en situation didactique: une pluralité des registres de savoir" en *Les savoirs du quotidien*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- LAUTIER, N. (1997) *A la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d' Ascq. Presses Universitaires du Septentrion.
- MOSCOVICI, S. (1961) *La psychoanalyse: son image et son public*. Paris. PUF.
- PIAGET, J. (1932) *The moral judgement of de child*. Free Press. New York.
- RIVIÈRE, A; NUÑEZ, M; BARQUERO, B. y FONTENLA, F. "La influencia de los factores intencionales y personales en el recuerdo de los textos históricos: una perspectiva evolutiva", en M. Carretero y J. Voss (compls) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- TABBUSH, C. (1999) "Las representaciones políticas de los alumnos" *Informe Final de Investigación*. Beca Estímulo, UBACyT. Facultad de Psicología. UBA.

O que os professores dizem fazer para ensinar a ler e a escrever?

LILIANA TOLCHINSKY e ISABEL RÍOS

a preocupação institucional e política com relação às dificuldades dos estudantes para entender o que leem torna-se ainda maior diante dos resultados das avaliações internacionais e nacionais. Os educadores se questionam, a investigação educacional e psicológica busca razões e propõe soluções. As propostas de solução se organizam, fundamentalmente, em duas linhas:

- a. A primeira defende que é preciso se centrar no ensino precoce, sistemático e explícito das habilidades específicas envolvidas na aprendizagem da leitura, para garantir que as crianças aprendam a decifrar automaticamente as palavras, que é a pedra fundamental da compreensão leitora (Perfetti, 1985). Por exemplo, enfatizar nas correspondências letra/som a consciência fonológica, a decodificação de palavras. Desse modo, o leitor se liberta da pressão de ter de decifrar e pode se dedicar a entender o texto. A leitura é vista como uma habilidade cognitiva, e seu ensino deve inicialmente garantir o domínio da mecânica da leitura. Dos três componentes que incluem os modelos explicativos da leitura — o cognitivo, o psicológico e o ecológico, os dois últimos abrangendo aspectos tais como a motivação, o estilo de aprendizagem, as expectativas docentes, as diferenças de gênero, o ambiente familiar, o social e o cultural em interação (Joshi e Aaron, 2000) —, essa linha privilegia o componente cognitivo.
- b. A segunda proposta de solução enfatiza a necessidade de criar um ambiente alfabetizador, no qual faça sentido ler e escrever com diferentes propósitos. Recomenda-se abordar uma leitura estratégica desde os primeiros momentos em que as crianças se deparam com os textos. Por exemplo, fomentar inferências, questionar o texto, vincular a mensagem com a própria experiência. O ensino da leitura deve facilitar o aumento da participação ativa dos aprendizes nas práticas letradas de

sua comunidade. Essa postura privilegia os componentes ecológicos e psicológicos dos modelos de leitura.

A princípio, essas duas propostas não parecem excludentes. Será que não podemos trabalhar as correspondências letra-som, os nomes das letras e a identificação de palavras nos diversos textos que são utilizados no contexto de atividades com sentido? Nesse tipo de contexto é possível trabalhar todas as habilidades básicas. Só que o inverso não é necessariamente verdadeiro. As habilidades básicas poderiam ser exercitadas com todo tipo de recurso didático sem chegar a usar a língua escrita com nenhum propósito além da aprendizagem da mecânica da decifração.

Talvez cause surpresa que as propostas de solução para as dificuldades apresentadas pelos estudantes de nove e catorze anos, no manejo da informação escrita, estejam centradas no ensino inicial. Isso acontece porque inúmeras investigações demonstram que o êxito na aprendizagem leitora nos primeiros anos de escolaridade é o melhor indicador do que acontecerá no final dela (Adams, 1991; Demon, West e Watson, 2003). De acordo com essa percepção, resolver as dificuldades do ensino inicial e descobrir quais são as condições mais idôneas para uma boa aprendizagem inicial é determinante para o êxito posterior e para evitar todos os correlatos que o fracasso na aprendizagem da leitura acarreta. Nosso estudo se centra na busca dessas condições.¹

A BUSCA

Propusemo-nos a averiguar o que os professores fazem nos momentos-chave do ensino inicial: o terceiro curso da educação infantil e o primeiro da educação primária. Sua prática se insere em alguma das duas propostas de solução elaboradas a partir de inúmeros âmbitos? Sendo os processos de ensino/aprendizagem interativos, desenvolvem-se e são alimentados por aquilo que professores e aprendizes oferecem a eles. Portanto, seria necessário averiguar também o que as crianças sabem sobre leitura, escrita, segmentação explícita de palavras, vocabulário e outros conteúdos relacionados com a aprendizagem leitora. Também quanto a isso, a evidência das pesquisas é “afritivamente clara”: os primeiros anos da vida são críticos para desenvolver habilidades e hábitos leitores (Burns, Griffin e Snow, 1999). O objetivo geral do estudo é determinar a natureza da relação entre as práticas pedagógicas que encontram na escola, o conhecimento que as crianças trazem com elas e a aprendizagem da leitura e da escrita.

O primeiro passo para atingir esse objetivo consistiu em averiguar o que os professores dizem fazer para ensinar a ler e a escrever. Quais são as práticas que eles próprios declaram. Posteriormente, exploramos o conhecimento das crianças em diferentes domínios relacionados com a aprendizagem da leitura e da escrita, e entramos nas classes para assimilar o trabalho cotidiano e observar como as crianças usam seus conhecimentos e como interagem com seus pares e professoras. Ao finalizar o primeiro ano, exploraremos os resultados desse processo.

1. Pesquisa subvencionada pelo MEC no Plano Nacional de I+D+I (2004-2007) SEJ2006-05292.

Por razões de espaço não podemos contemplar aqui tudo o que aprendemos com esse estudo. Além disso, muitos dos aspectos ainda estão em processo de análise e outros serão realizados nos próximos meses. Vamos nos referir somente a algumas das práticas declaradas pelos docentes; também apresentaremos alguns dados sobre o conhecimento inicial dos alunos e sobre as atividades observadas em classe.

AS PREFERÊNCIAS DOS PROFESSORES

Para averiguar o que os professores dizem fazer para ensinar a ler e a escrever aplicamos um questionário com trinta perguntas, que deveriam ser respondidas de acordo com a escala Likert de seis pontos sobre diferentes âmbitos relacionados com o ensino da língua escrita: a) Organização da classe; b) Programação; c) Atividades e conteúdos e d) Avaliação. A participação total foi de 2.250 professores, 1.193 de educação infantil e 1.057 do primeiro ano da educação primária, a maioria de centros públicos de oito áreas geográficas do estado espanhol (para ver mais detalhes sobre a elaboração, validação e aplicação do questionário, consultar Alba, Tolchinsky e Buisán, 2008; González Riaño, Buisán e Sanchez, aguardando publicação).

Uma análise de grupos de resposta detectou três perfis diferenciados de práticas. O perfil de *Práticas instruccionais* reúne todos os casos em que os professores dizem fazer um uso frequente de atividades de ensino explícitas com nomes de letras, relações letra/som e outras habilidades básicas, assim como sempre se preocupar com os produtos da aprendizagem, mas dizem realizar com pouca frequência atividades de escrita autônoma ou aproveitar os interesses que surgem. O perfil de *Práticas situacionais*, ao contrário, agrupa as preferências por atividades de escrita autônoma e o uso dos interesses, mas uma menor frequência de instrução explícita e de preocupação com os produtos da aprendizagem. Finalmente, o perfil de *Práticas multidimensionais* agrupa os casos de uso frequente de instrução explícita, mas também de atividades de escrita autônoma e atenção frequente aos produtos da aprendizagem e o aproveitamento dos interesses em situação de aula. A distribuição dos perfis de prática foi muito equilibrada: 33,87% da população estudada (711 sujeitos) se situa no perfil de *Práticas instruccionais*; 29,06% (610 sujeitos) aparecem incluídos no de *Práticas multidimensionais*, e 37,06% da amostragem (778 sujeitos) faz parte do perfil de *Práticas situacionais*. Isto significa que pouco mais de 70% da população entrevistada diz que realiza atividades de ensino explícito do código.

Os professores poderão diferir na frequência com que promovem escrita autônoma, na frequência com que trabalham em pequenos grupos, utilizam diversos tipos de texto ou toleram os erros, mas uma porcentagem altíssima coincide nas preferências pelo ensino explícito. Por exemplo, mais de 50% dos docentes dizem que *sempre* “no horário escolar programaram um horário determinado para atividades de reconhecimento de letras e relação letra/som” (p. 7) ou “destina um tempo especí-

fico para atividades de leitura e escrita” (p. 13). Se considerarmos, também, aqueles que afirmam fazer isso *com muita frequência* ou *com frequência*, chegaremos a aproximadamente 70%. Em torno de 65% também dizem se preocupar sempre ou constantemente com a velocidade da leitura, e por volta de 50% não deixam que as crianças adivinhem quando leem. Não podemos afirmar que seja por falta de instrução em habilidades básicas ou por negligência com a decifração que nossos alunos correm o risco de ter dificuldades.

Esses dados sobre aquilo que os professores declaram realizar em suas aulas, dos quais apresentamos uma parte bem pequena, são complementados com o que as crianças da educação infantil (cinco anos) sabem ao começar o curso escolar e com as observações da dinâmica em classe.

OS CONHECIMENTOS DOS ALUNOS

Em cada uma das comunidades que fazem parte do estudo foram entrevistadas individualmente todas as crianças entre três e seis classes de educação infantil (P5), cujos professores encaixavam-se nos diferentes perfis de prática detectados por meio do questionário, um total de 814 crianças. O objetivo era coletar suas opiniões sobre a função da leitura e da escrita, suas possibilidades de definir determinadas palavras, de segmentar palavras em sílabas e fonemas, seu conhecimento dos nomes e sons das letras, sua capacidade para reconhecer palavras e escrevê-las, familiaridade com os textos etc. Não podemos nos deter em todos os detalhes. Apenas ressaltaremos que dois meses depois de as aulas terem começado, 30% das crianças entrevistadas sabem escrever alfabeticamente e reconhecem palavras desconhecidas. Não parece haver carências em relação ao domínio do código.

AS ATIVIDADES DE CLASSE

Entramos nas salas para ver como os perfis de práticas aparecem no trabalho de classe (o que faz um professor *situacional* ou um *instrucional*) e, sobretudo, para observar tanto os processos de aprendizagem das crianças no contexto de práticas diferentes como que tipo de atividade e de interação favorece ou dificulta essa aprendizagem.

A maioria das classes de cinco anos começa o dia com atividades de decifração inseridas nas chamadas “rotinas”: fazer chamada, pôr a data, a condição do tempo. Com elas se trabalha, de maneira especial, a relação som-grafia, o reconhecimento das letras e a ortografia das palavras que surgem. Também na leitura e escrita de textos, principalmente as coletivas, elas se fixam mais na decifração das palavras, destacando a separação de palavras, a ortografia e a correta relação som-grafia. E isso acontece, conforme iremos ilustrar nos dois próximos exemplos, tanto em classes com professores instrucionais como em classes com professores situacionais.

1. No decorrer de uma entrevista com professora de uma classe de alunos de cinco anos (perfil instrucional), ela mostra as palavras escritas na lousa: *meu, ma, mona* (meu, mão, macaca) e explica que “são o ditado”, esclarecendo que essa atividade é realizada todo dia para repassar a letra que está sendo trabalhada de forma específica.

É importante dizer que nessa classe, nesse momento do curso (novembro), todas as crianças conhecem todas as letras.

2. Na observação de uma classe de alunos de cinco anos com um professor *situacional* durante a escrita do texto “La Mona de pasqua” (A macaca de Páscoa).

Dizem em coro: *La, mona.*

(Alba dita “*pasqua*”, em catalão.)

Alba: *Pascua: la pe, la a, la esa, la qu.* (o p, o a, o s, o q).

Professora: *Esta es la “q” i la “u”, Val?* (Este é o “q” e o “u”?)

Alba: *Sí. La a.* (Sim. O a).

Apesar das diferenças no sentido da atividade e na criação do contexto, ambas insistem no reconhecimento de letras, correspondência letras/som. A preocupação com o ensino explícito não aparece apenas na fala dos professores, mas também nas atividades que realizam em classe.

OLHAR CRUZADO PARA AS DUAS PERSPECTIVAS

As preferências dos professores tendem majoritariamente a um ensino explícito, precoce e sistemático. Alguns fazem isso no contexto de uma diversidade de textos de uso social, enfatizando o uso da língua escrita, promovendo o trabalho em pequenos grupos, interagindo com os professores de outros ciclos, aproveitando ao máximo as várias oportunidades que surgem para ensinar vocabulário ou refletir sobre a forma das palavras. Outros fazem isso de maneira mais restrita, utilizando cartilhas ou livros de textos, trabalhando com o grupo todo e não promovendo atividades de escrita autônoma. As diferenças são marcantes, mas, apesar disso, eles coincidem na necessidade de trabalhar explicitamente sobre as habilidades básicas. Os conhecimentos de muitas crianças sobre a leitura e a escrita, no que se refere às habilidades básicas, superam em dois anos o que foi prescrito pelo currículo para o final da segunda etapa “Conhecer o código escrito” (BOE, 2006, p. 43.085), embora ainda demonstrem necessidades notáveis em conhecimento do léxico e em segmentação de palavras. Em todas as classes que observamos é possível notar uma presença marcante da língua escrita e uma clara dedicação à decifração e aos aspectos mais formais da escrita.

Estamos apenas no início. Iremos explorar como funcionam nas classes as atividades em que são trabalhados outros aspectos relacionados com a leitura, que não são tão perceptíveis como os de decifração, segmentação ou reconhecimento de palavras, e também como a aprendizagem das crianças avança no contexto de práticas diferenciadas.

Considerando apenas o analisado até agora, parece que as condições estão dadas para que seja possível determinar se em um futuro próximo o êxito na aprendizagem leitora depende efetivamente das habilidades envolvidas na decifração. Habilidades estas que parte dos alunos já domina ao iniciar a terceira etapa da educação infantil e cujo ensino explícito é a preferência de grande parte dos docentes de educação infantil e primária. Ou se, alternativamente, apesar de dominar e mostrar essas habilidades os alunos não conseguem dominar a leitura inteligente — incluindo a compreensão do sentido dos textos e o manejo da informação escrita para resolver problemas. Nesse caso teremos de buscar a raiz do problema, que não está somente nas habilidades de decifração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M. J. *Beginning reading instruction*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1992.
- ALBA, C.; TOLCHINSKY, L.; BUISÁN, C. Un instrument per identificar les pràctiques docents per ensenyar a llegir i escriure. *Butlletí LaRecerca*, ICE Universidade de Barcelona, n. 10, 2008.
- DEMON, K.; WEST, J.; WATSON, J. *Reading: young children's achievement and classroom experience*. US Department of Education National — Center for Education Statistics, 2003.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X.; BUISÁN, C.; SANCHEZ, S. *Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir* (aguardando publicação).
- JOSHI, M.; AARON, P. G. The component model of reading: simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, n. 21, p. 85-97, 2000.
- MULLIS, I. et al. *PIRLS — Marcos teóricos y especificaciones*. Madrid: MEC-Inecse, 2006.
- PERFETTI, C. *Reading ability*. New York: Oxford University Press, 1985.
- REAL DECRETO 1513/2006 de 7 de dezembro no qual se estabelecem os ensinios mínimos da Educação Primária. BOE n. 293, p. 43.085.
- SNOW, C. E.; BURNS, M. S.; GRIFFIN, P. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press, 1999. ED 416 465.

¿Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y a escribir?

LILIANA TOLCHINSKY E ISABEL RÍOS

La preocupación institucional y política por las dificultades que tienen los escolares para entender lo que leen se agudiza ante los resultados de las evaluaciones internacionales y nacionales. Los educadores se preguntan, la investigación educativa y psicológica busca razones y propone soluciones. Las propuestas de solución van, fundamentalmente, en dos líneas:

- a. La primera defiende que hay que centrarse en la enseñanza precoz, sistemática y explícita de las habilidades específicas implicadas en el aprendizaje de la lectura para garantizar que los niños aprendan el descifrado automático de palabras, piedra fundamental de la comprensión lectora (Perfetti, 1985). Por ejemplo enfatizar en las correspondencias letra/sonido, la conciencia fonológica, la decodificación de palabras. De esa manera, el lector se libera de la presión del descifrado y puede dedicarse a entender el texto. La lectura se concibe como una habilidad cognitiva y su enseñanza ha de garantizar inicialmente el dominio de la mecánica de la lectura. De los tres componentes que incluyen los modelos explicativos de la lectura: el cognitivo, el psicológico y el ecológico, éste último el que abarca aspectos tales como la motivación, el estilo de aprendizaje, las expectativas docentes, las diferencias de género, el entorno del hogar, el social y el cultural en interacción (Joshi & Aaron, 2000), privilegian el componente cognitivo.
 - b. La segunda propuesta de solución enfatiza la necesidad de crear un entorno alfabetizador, en el cual tenga sentido leer y escribir con distintos propósitos. Se recomienda abordar una lectura estratégica desde los primeros momentos en que los niños se enfrentan a los textos. Por ejemplo, fomentar inferencias, cuestionar al texto, vincular el mensaje con la experiencia propia. La enseñanza de la lectura ha de facilitar un aumento en la participación activa de los aprendices en las prácticas letradas de su comunidad. Esta postura privilegia los componentes ecológicos y psicológicos de los modelos de lectura.
- En principio, estas dos propuestas no parecen excluyentes. ¿Acaso no se pueden trabajar las correspondencias letra-sonido, los nombres de las letras, la identificación de palabras en los diversos textos que se utilicen en el contexto de actividades con sentido? En este tipo de contextos es posible trabajar todas las habilidades básicas. Pero lo inverso no es necesariamente cierto. Las habilidades básicas podrían ejercitarse con todo tipo de recursos didácticos sin llegar a usar la lengua escrita con ningún propósito más allá del aprendizaje de la mecánica del descifrado.

Tal vez sorprenda que las propuestas de solución para las dificultades que tienen los estudiantes de 9 años y de 14 años en el manejo de la información escrita se centren en la enseñanza inicial. Ello es así porque numerosas investigaciones demuestran que el éxito en el aprendizaje lector en los primeros años de escolaridad es el mejor predictor de lo que sucederá al final de ella (Adams, 1991; Demon, West, & Watson, 2003). Según esta percepción, resolver el intríngulis de la enseñanza inicial y descubrir cuáles son las condiciones más idóneas para un aprendizaje inicial exitoso es determinante para el éxito posterior y para evitar todos los correlatos que el fracaso en el aprendizaje de la lectura conlleva. Nuestro estudio se centra en la búsqueda de esas condiciones.¹

LA BÚSQUEDA

Nos propusimos averiguar qué hacen los maestros en los momentos clave de la enseñanza inicial: el tercer curso de educación infantil y el primero de educación primaria ¿Se inscribe su práctica en alguna de las dos propuestas de solución esbozadas desde numerosos ámbitos? Ahora bien, los procesos de ense-

ñanza /aprendizaje son interactivos, se desarrollan y se nutren de lo que aportan al mismo enseñantes y aprendices. Por lo tanto, había que averiguar también qué saben los niños sobre lectura, escritura, segmentación explícita de palabras, vocabulario, y otros contenidos relacionados con el aprendizaje lector. También al respecto, la evidencia de las investigaciones es “abrumadoramente clara” los primeros años de la vida son críticos para desarrollar habilidades y hábitos lectores (Burns, Griffin, & Snow, 1999). El objetivo general del estudio es determinar la naturaleza de la relación entre las prácticas pedagógicas que encuentran en la escuela, el conocimiento que los niños traen consigo, y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

El primer paso en la consecución de este objetivo consistió en averiguar qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y a escribir. Cuáles son sus prácticas autodeclaradas. Posteriormente exploramos el conocimiento de los niños en diferentes dominios relacionados con el aprendizaje de la lectura y la escritura y entramos en las aulas para aprehender el quehacer cotidiano y observar cómo usan los niños sus conocimientos y cómo interactúan con sus pares y maestras. Al finalizar el primer grado exploraremos los resultados de este proceso.

Por razones de espacio no podemos abarcar todo lo que hemos aprendido de este estudio. Además, muchos de los aspectos están aún en proceso de análisis y otros se llevarán a cabo en los próximos meses. Solamente nos referiremos a algunas de las prácticas autodeclaradas, aportaremos algunos datos sobre el conocimiento inicial de los alumnos y sobre las actividades observadas en clase.

LAS PREFERENCIAS DE LOS MAESTROS

Para averiguar qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y a escribir aplicamos un cuestionario de 30 preguntas que debían ser respondidas según una escala Likert de 6 puntos sobre distintos ámbitos relacionados con la enseñanza de la lengua escrita: a) Organización del aula; b) Programación; c) Actividades y contenidos d) Evaluación. Participaron un total de 2250 maestros, 1193 de Educación Infantil y 1057 de primero de primaria, la mayoría de centros públicos de ocho ámbitos geográficos del estado español (para detalles sobre diseño, validación y aplicación del cuestionario véase Alba, Tolchinsky y Buisán, 2008; González Riaño, Buisán y Sanchez, en evaluación).

Un análisis de conglomerados de respuesta detectó tres perfiles diferenciados de prácticas. El perfil de *Prácticas instruccionales* reúne todos los casos en los cuales los maestros dicen hacer un uso frecuente de actividades de enseñanza explícitas de nombre de letras, relaciones letra/sonido, y otras habilidades básicas así como preocuparse frecuentemente por los productos del aprendizaje, pero dicen realizar con poca frecuencia actividades de escritura autónoma o aprovechar los emergentes en el aula. El perfil de *Prácticas situacionales*, en cambio, agrupa las preferencias por actividades de escritura autónoma y el uso de emergentes en el aula, pero una menor frecuencia de instrucción explícita y de preocupación por los productos de aprendizaje. Finalmente, el perfil de *Prácticas multidimensionales* agrupa los casos de uso frecuente de instrucción explícita, pero también de actividades de escritura autónoma y atención frecuente a los productos del aprendizaje y aprovechamiento de los emergentes en situaciones de aula. La distribución de los perfiles de práctica resultó ser muy equilibrada: el 33.87% de la población estudiada (711 sujetos) se ubica en el perfil de *Prácticas instruccionales*; el 29.06% (610 sujetos) aparece incluida en el de *Prácticas multidimensionales* y un 37.06% de la muestra (778 sujetos) forma parte del perfil de *Prácticas situacionales*. Esto significa que poco más de un 70% de la población entrevistada dice que realiza actividades de enseñanza explícita del código.

Los maestros podrán diferir en la frecuencia con la que promueven escritura autónoma, en la frecuencia con la cual trabajan en pequeños grupos, utilizan diversos tipos de texto, o toleran los errores pero un altísimo porcentaje coincide en las preferencias por la enseñanza explícita. Por ejemplo, más del 50% de los docentes dice que *siempre* “En el horario escolar ha programado un horario determinado para actividades de reconocimiento de letras y relación letra-sonido” (p. 7) o “destina un tiempo específico para actividades de lectura y escritura” (p.13). Si sumamos además los que dicen que lo hacen *muy a menudo o a menudo* llegamos a un 70% aproximadamente. También un 65% aproximadamente dice preocuparse siempre o muy a menudo por la velocidad en la lectura, y un 50% aproximadamente no de-

jan adivinar a los niños cuando leen. No podemos afirmar que sea por carencia de instrucción en habilidades básicas o por descuido del descifrado por lo que nuestros alumnos corren algún riesgo de tener dificultades.

Estos datos, de los cuales hemos presentado una mínima parte, sobre lo que los maestros declaran realizar en sus aulas, se complementan con lo que los niños del 3er curso de Infantil (5 años) saben al comenzar el curso escolar y con las observaciones de la dinámica de aula.

LOS CONOCIMIENTOS DE LOS ALUMNOS

En cada una de las comunidades que forman parte del estudio se entrevistaron individualmente a todos los niños de entre tres y seis aulas de educación infantil (P5) cuyos maestros respondían a los distintos perfiles de práctica detectados por medio del cuestionario, un total de 814 niños. El propósito era recoger sus opiniones sobre la función de la lectura y la escritura, sus posibilidades de definir determinadas palabras, de segmentar palabras en sílabas y en fonemas, su conocimiento de los nombres y sonidos de las letras, su capacidad para reconocer palabras y escribirlas, familiaridad con los textos, etc. No podemos detenernos en todos los detalles. Sólo resaltaremos que dos meses después de haber comenzado las clases, el 30% de los niños entrevistados sabe escribir alfabéticamente y reconoce palabras desconocidas. No parece haber carencias en relación con el dominio del código.

LAS ACTIVIDADES DE AULA

Entramos a las aulas para ver cómo se implementan los perfiles de prácticas en el trabajo de aula (qué hace un maestro *situacional* o uno *instruccional*) y sobre todo para observar los procesos de aprendizaje de los niños en el contexto de prácticas diferentes así como qué tipo de actividades y de interacciones favorecen o dificultan este aprendizaje.

La mayoría de las aulas de 5 años comienzan el día con actividades de desciframiento enmarcadas en las llamadas “rutinas”: pasar lista, poner la fecha, el tiempo que hace. En ellas se atiende de forma especial a la relación sonido-grafía, al reconocimiento de las letras y a la ortografía de las palabras que aparecen. También en la lectura y escritura de textos, especialmente las colectivas, se fijan específicamente en el descifrado de las palabras, destacando la separación de palabras, la ortografía y la correcta relación sonido-grafía. Y esto, tal como ilustraremos en los próximos dos ejemplos, sucede tanto en aulas con maestros instruccionales como en aulas con maestros situacionales.

1. En el decurso de una entrevista a la maestra de un aula de 5 años (perfil instruccional) esta señala las palabras escrita en la pizarra: *meu, ma, mona* (mio, mano, mona) y explica que «son el dictado» aclarando que esta actividad se realiza cada día para repasar la letra que se trabaja de forma específica.

Es importante tener en cuenta que en esa clase, en ese momento del curso (noviembre) todos los niños conocen todas las letras.

2. Durante la observación de un aula de 5 años con un maestro *situacional* durante la escritura del texto “*La Mona de pasqua*”:

Dicen a coro: *la, mona*.

(Alba dicta “*pasqua*”, en catalán)

Alba: *pascua: la pe, la a, la esa, la qu*.

Maestra: *esta es la “q” i la “u”, val?*

Alba. *Sí. La a*.

A pesar de las diferencias en el sentido de la actividad y en la creación del contexto ambas insisten en reconocimiento de letras, correspondencia letras/sonido. La preocupación por la enseñanza explícita no aparece solamente en el decir de los maestros sino también en las actividades que realizan en el aula.

MIRADA CRUZADA A AMBAS PERSPECTIVAS

Las preferencias de los maestros se inclinan masivamente por una enseñanza explícita, precoz y sistemática. Algunos lo hacen en el contexto de una diversidad de textos de uso social, enfatizando el uso de la lengua escrita, promoviendo el trabajo en pequeños grupos, interactuando con los maestros de otros

ciclos, sacando jugo de muchas ocasiones que se presentan en clase para enseñar vocabulario o reflexionar sobre la forma de las palabras. Otros lo hacen de manera más restringida, utilizando cartillas o libros de texto, trabajando en el gran grupo y no promoviendo actividades de escritura autónoma. Las diferencias son marcadas pero coinciden en la necesidad de trabajar explícitamente sobre las habilidades básicas. Los conocimientos de muchos niños sobre la lectura y la escritura, en lo que se refiere a las habilidades básicas, superan en dos años lo prescrito por el currículo para final de segundo curso “Conocer el código escrito” (BOE, 2006 p. 43085), aunque demuestren todavía carencias notables en conocimiento léxico y en segmentación de palabras. En todas las aulas que observamos se nota una presencia muy fuerte de la lengua escrita y una clara dedicación al descifrado y a los aspectos más formales de la escritura.

Estamos sólo al comienzo. Exploraremos cómo funcionan en las aulas las actividades en las que se trabajan otros aspectos relacionados con la lectura que no son tan perceptibles como los del descifrado, la segmentación o el reconocimiento de palabras, y cómo avanza el aprendizaje de los niños en el contexto de prácticas diferenciadas.

Ahora bien, limitándonos solamente a lo analizado hasta ahora, parece que las condiciones están dadas para poder determinar, en un futuro próximo, si efectivamente el éxito en el aprendizaje lector depende de las habilidades implicadas en el descifrado. Habilidades éstas que ya dominan parte del alumnado al comenzar el tercer curso de educación infantil y cuya enseñanza explícita prefiere gran parte de los docentes de educación infantil y primaria. O si, alternativamente, a pesar de dominar y enseñar estas habilidades, los alumnos no llegan a dominar la lectura inteligente —incluyendo la comprensión del sentido de los textos y el manejo de la información escrita para resolver problemas—. Si así fuera tendríamos que buscar la raíz del problema más allá de las habilidades de descifrado.

1. Investigación subvencionada por el MEC en el Plan Nacional de I+D+I (2004-2007) SEJ2006-05292.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M. J. (1991) *Beginning Reading Instruction*. Cambridge, Mass. MIT Press.
- ALBA, C., Tolchinsky, L., & Buisán, C. (2008) Un instrument per identificar les pràctiques docents per ensenyar a llegir i escriure *Butlletí LaRecerca* N° 10, ICE Universidad de Barcelona.
- SNOW, C. E., BURNS, M. S., GRIFFIN, P. (1999). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press. ED 416 465.
- DEMON, K., WEST, J. & WATSON, J. (2003). *Reading. Young Children's Achievement and Classroom Experience*. US Department of Education National – Center for Education Statistics.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X., BUISÁN, C., & SANCHEZ, S. (en evaluación) Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir.
- JOSHI, M., & AARON, P.G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21, 85-97.
- PERFETTI, C. (1985). *Reading Ability*. New York : Oxford University Press.
- PIRLS, 2006. Marcos Teóricos y Especificaciones. (I. Mullis, A. Kennedy, M. Martin, M. Sainsbury) Madrid: MEC–INECSE.
- Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la E. Primaria. BOE núm. 293 Página 43085.

Tempos do ensinar, aprender e conhecer

LINO DE MACEDO



Os tempos de escola ocupam, hoje, os primeiros e mais fundamentais anos de nossa vida. Para alguns serão dez; para outros, vinte; e para outros, trinta anos ou mais. As ações que professores, gestores e alunos realizam durante eles fazem toda a diferença para nosso presente, passado e futuro, individual ou coletivo. Que ações são estas? São ações de ensinar e de aprender. A escola é uma “instituição para aprender”, e um aprender que exige um professor! (Meirieu, 2005). Por intermédio dessas ações, constrói-se, pouco a pouco, um corpo de conhecimentos, valores e modos de realização e compreensão. Tais objetos de saber (físicos, lógico-matemáticos, socioculturais, linguísticos, artísticos etc.) vão se construindo e povoando o espaço de nossa vida escolar e pessoal. Este espaço amplifica-se progressivamente para o cotidiano fora da escola e vai iluminando nossos modos de agir como crianças, jovens, adultos ou velhos, na sociedade em que vivemos. Tempo, ações, objetos e espaço compõem o quaterno que estrutura a vida e o conhecimento, ou as decepções por suas dificuldades ou impossibilidades.

Dos tempos de escola, um deles — o que mais nos chama a atenção — é o tempo da aula. É durante ele que professores e alunos interagem em favor de um conhecimento a ser adquirido, de uma disciplina (como conteúdo, matéria, ou habilidade de realizar ou compreender) a ser aprendida, de um valor a ser construído. Analisar os tempos da aula é o principal objetivo deste texto. Que tempos — relativos ao ensinar, ao aprender e ao conhecer — são estes? Quais são as significações de cada um deles? Como se relacionam dois a dois? Como compõem, juntos e indissociavelmente, o fluir de um único tempo, cuja presença assinala a eterna condição para que ações possam acontecer e, por consequência, possam propiciar processos de aprendizagem, de ensino e de desenvolvimento?

TEMPO DO ENSINAR

O tempo do ensinar é regulado pelo relógio, pelo calendário escolar, pela organização do currículo. É definido por um começo e por um fim. Por exemplo, uma aula

tem cinquenta minutos, um semestre letivo é composto por vinte semanas de aula, tais conceitos devem ser ensinados ao longo de um bimestre. Na escola, as aquisições são distribuídas ou pensadas de modo sequencial, ordenado, homogêneo e regular, pois implica todos os alunos.

O projeto pedagógico de uma escola especifica no planejamento os tempos a serem dedicados aos diferentes conteúdos. O encaixe entre eles no mesmo ano ou série escolar bem como de um ano para outro é fundamental. Um conteúdo pode ser pré-requisito para o seguinte. Para a apresentação de um mesmo conteúdo, com um nível de dificuldade maior, supõe-se que o nível anterior tenha sido bem dominado. Os relatórios mensais ou bimensais têm prazo para ser entregues ao coordenador pedagógico. De que serve um bom relatório apresentado uma semana depois da reunião? De que serve um mau relatório concluído na data combinada? Os alunos têm duas horas para fazer a prova, trinta minutos ou um dia para realizar uma tarefa.

Os tempos do ensinar são tempos sociais, coletivos, combinados, que expressam uma necessidade: a escola, como instituição complexa e importante na sociedade atual, precisa funcionar e se estruturar sob um acordo exigente das partes entre si e das partes com o todo. Tudo isto em favor daquilo que a justifica como princípio: temos de aprender coisas que só se aprendem na escola! O Ensino Médio, por exemplo, constitui-se por um conjunto de professores, e seus tempos de atuação, em cada disciplina ou ano, se regulam entre si. Assim, o tempo de formação (o professor ensinando e os alunos aprendendo) deve combinar com o tempo de produção (o professor realizou bem sua tarefa e os alunos estão prontos para aprender os conteúdos seguintes).

Tempos do ensinar são tempos instituídos. Cronos é sua representação simbólica, que exige disciplina e obediência ao que não pode ser de outro modo. Na relação entre caos e cosmos, cosmos deve superar o caos.

TEMPO DO APRENDER

Não se aprende ontem ou amanhã, aprende-se aqui e agora, ou não se aprende. O tempo da aprendizagem é o presente, refere-se à entrega, ao processo de produzir ou adquirir coisas, de vivê-las e de aprender a partir desta experiência. Não importa se este presente é longo ou breve, mas sim o interesse, a qualidade das ações e os recursos mobilizados nos processos de interação do sujeito com seus objetos de saber.

Se o tempo de ensinar tem metas transcendentais, visa a preparação para um futuro melhor, para algo que está além do que acontece agora, o tempo do aprender é imanente. Está voltado para dentro dos aspectos que estão em jogo nas interações, para os desafios, para a alegria ou a tristeza, o sucesso ou o fracasso do que está acontecendo. Quando o trabalho e a realização de uma tarefa estão valendo a pena, estão fluindo na direção pretendida, nem se vê o tempo passar, nem

se considera o que se fará depois. Ao contrário, se o que acontece é chato, desagradável, não faz sentido, muda-se de canal, interrompe-se a atividade. Para alguns alunos, dez minutos de explicação ou de realização de uma tarefa são suficientes para “entenderem” o que está sendo dito ou se sentirem “satisfeitos” com sua produção. Para outros, no entanto, são necessárias muitas horas de estudo ou trabalho.

O processo de aprendizagem é pessoal, de cada um, ainda que o objetivo de aprender seja de todos. Um professor pode ensinar, ao mesmo tempo, para muitos alunos, mas não pode aprender no lugar de cada um deles, ou de todos eles. O tempo de ensinar pode ser homogêneo, multívoco; o tempo de aprender é singular, diferente para cada um, unívoco. Por isto, na escola o tempo de aprender, portanto dos alunos, implica a gestão (pelos professores) das diferenças, ainda que todos estejam lá pelo mesmo objetivo. Daí, na perspectiva do tempo, as tensões ou conflitos inevitáveis entre ensinar e aprender, por mais que esta relação nos pareça bem-intencionada, convergente.

É que aprender não se relaciona apenas com o ensinar, mas depende, igualmente, dos processos de desenvolvimento do aluno que aprende e de como interage com os objetos a serem conhecidos e os procedimentos (de compreensão e realização) e valores requeridos para isto. Piaget (1976) denominou “zona de assimilação” a esse tempo e lugar onde os processos de aprendizagem podem ser positivos, pois consideram as “normas de reação” ou a competência do sujeito que aprende.

O problema é que às vezes há conflito entre os interesses e as necessidades do tempo de ensinar com as possibilidades e motivações do aprender, se considerado em relação aos limites das estruturas e funções cognitivas que o tornam possível. O tempo do ensinar é feito de prazos e acordos curriculares. Tem limites de começo e fim. Depende do que está previsto no calendário escolar e da sequência proposta para o desenrolar das matérias. O tempo do desenvolvimento, com as aprendizagens que expressam e pouco a pouco exigem a transformação das estruturas e funções que o caracterizam, pode ser lento e insuficiente para o que se quer ensinar. Depende não só de uma boa mediação do professor, mas das ações de cada aluno em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, depende da qualidade de suas interações com o meio, das influências sociais e culturais, dos exercícios e condições orgânicas. Nestes termos, fazem sentido as provocações de Piaget (1976) quanto à pretensão dos métodos que pretendem que se possa aprender, desconsiderando os processos de desenvolvimento: 1) “As aquisições obtidas são estáveis ou apagam após algum tempo?”, 2) “As acelerações nos processos de desenvolvimento trouxeram consequências negativas (desvios que perturbam a compreensão ou realização das crianças?)”, 3) “As crianças tornam-se dependentes de seus professores, a ponto de não aprenderem mais nada sem eles?” (p. 12).

Tempos do aprender são tempos procedimentais. *Kairós* é sua representação simbólica, que exige dedicação e paciência ao que não pode ser de outro modo. Na relação entre caos e cosmos, caos e cosmos estão indiferenciados.

TEMPO DO CONHECER

A escola tem função cognitiva (Meirieu). Os alunos devem aprender, os professores devem ensinar. Aprender e ensinar objetos de saber, isto é, conhecimentos, métodos e valores que se referem ao que a sociedade pôde construir em seu passado e que assume como importante para o futuro de seus alunos e de si mesma. Faz quantos séculos ou milênios que ler e escrever têm sido bons para nós? Por mais quantos séculos ou milênios isto continuará sendo assim, não importando — em termos de valor — o efeito das inovações tecnológicas sobre seus modos ou recursos de expressão? O mesmo se aplica às artes, às matemáticas e a outros conhecimentos científicos. É certo que investigações em cada campo corrigem erros ou modos de compreensões estabelecidos, descobrem ou inventam novas possibilidades de realização. O fato é que aquilo que se aprende e ensina na escola tem valor passado e tem valor futuro, mesmo que os alunos não possam de imediato abstrair esta conclusão no presente ou cotidiano de suas aulas. Daí a importância de se articular os três tempos: o que vale antes e depois deve ter significação positiva para quem pratica esses conteúdos e procedimentos, aqui e agora.

Este é um dos desafios que o professor enfrenta no cotidiano da aula: se o tempo didático é regulado por datas, horários e sequências delimitadas, aquilo que se transmite por intermédio dessas restrições tem valor duradouro. Como coordenar os dois? Como não se deixar abater por limites cronológicos e fazer triunfar o que não está restrito a eles? Como possibilitar que os alunos compreendam ou ao menos intuem que estão aprendendo coisas que têm valor de inclusão, pertencimento ou emancipação? Quem aprende a ler, a escrever ou a calcular bem, por exemplo, passa a pertencer à comunidade das pessoas que dominam tais competências e habilidades. E isto tem valor futuro, pois estas pessoas, não por acaso, têm recursos de realização e de compreensão muito maiores do que aquelas que não puderam efetuar tais conquistas. E isto também tem valor passado, pois tais conhecimentos foram criados e aperfeiçoados há muito tempo e expressam o melhor que nossos antepassados viveram ou pensaram sobre estes domínios. Por mediação e instrução do professor, mesmo que em um contexto que requer delimitação de prazos e agendas, o aluno é assim inserido na linha do tempo e pode, em seu presente, encontrar-se — graças igualmente ao processo de sua aprendizagem — com um passado e um futuro significativo para ele e sua sociedade.

Os tempos do conhecer referem-se, pois, aos tempos do objeto, ou seja, daquilo que se quer ou que se deve aprender. Este objeto é o do conhecimento. De que serve uma boa relação professor-aluno se ela não inclui conteúdos, procedimentos e valores disciplinares? Qual é o sentido de se ensinar pela ameaça, punição ou medo algo com valor positivo (foi bom no passado e será bom no futuro)? Ou seja, o uso do negativo justifica a “aprendizagem” do positivo? Se este positivo está associado, na perspectiva do aluno, ao negativo ou desagradável, isto será bom ou interessante para ele?

O desafio de se ensinar respostas, informações ou ferramentas de valor passado e de valor futuro, pelo que questionamos acima, é saber fazê-lo em um contexto de per-

guntas, situações-problema, desafios, jogos ou projetos que tenham significação para os alunos. Isto é muito difícil para nós, professores, pois estamos sempre entre um tempo — o didático — determinado e a ser controlado, e outro tempo — o da aprendizagem — a ser observado e respeitado, pois se refere aos alunos e aos modos como se relacionam com as tarefas, exercícios ou exposições do professor. A forma que usualmente praticamos para conciliar tempo didático delimitado (pela aula ou projeto pedagógico) e tempo do conhecimento ilimitado (por seu passado e futuro) consiste em dar boas respostas, fazer exposições, dar palestras, mostrar imagens, discursar ou dar lições sobre os temas ou conteúdos das disciplinas. O problema desta pedagogia da resposta é que muitas vezes não sabe incluir o processo de aprendizagem do aluno, pois não considera a relatividade e a complexidade requerida por esse tempo. Para alguns alunos pode até funcionar, mas para muitos outros não. É que a linguagem verbal, discursiva ou visual pode ser um bom recurso de transmissão para o professor, mas não necessariamente para os alunos, pois estes — devido aos seus processos de desenvolvimento — aprendem melhor pela linguagem de suas próprias ações ou operações. De que vale dizer, e às vezes bem, um conhecimento passado e futuro se aqueles que escutam não sabem, não podem ou não querem compreendê-lo, no aqui e agora da aula?

Tempos do conhecer são tempos de relacionar presente, passado e futuro. *Éon* é sua representação simbólica, que exige disponibilidade e disciplina ao que visa o eterno (tempos *kalpa*), mesmo sabendo-o “provisório” e aperfeiçoável. Na relação entre caos e cosmos, caos e cosmos integram-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: COMO ATUAR NA ZONA DE ASSIMILAÇÃO?

No Prefácio ao livro *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*, Piaget apresentou a noção de zona de assimilação. Nela ele reflete sobre a importância e as dificuldades de se coordenar as relações aprendizagem, ensino e desenvolvimento (das estruturas cognitivas que possibilitam o conhecimento). No presente texto, pela categoria do tempo, analisamos algumas formas de interações entre elas e a complexidade das relações entre aprender, ensinar e conhecer. No texto de Piaget, ele analisa o valor dos métodos (de ensino ou manejo experimental) e igualmente seus limites. Quais são eles (os valores e os limites)? As interações entre processos de aprendizagem e desenvolvimento podem se apresentar de duas formas: 1) ao se provocar ou favorecer as relações entre duas noções (de número e medida, por exemplo) criam-se desequilíbrios, em que um fator exerce a função de perturbação para o outro; 2) ao contrário, a relação acontece, e um ou o outro desempenha o papel de mediador (ou intermediário lógico). No primeiro caso, Piaget analisa o papel construtivo das contradições, regulações e compensações quando se apresentam situações-problema, cujas interações perturbam as significações, ainda que insuficientes, conhecidas pelo sujeito. No segundo, ele introduz a noção de mediador (lógico), construído pelo sujeito, e sua função, também construtiva, ao

possibilitar a aquisição de novas relações. Em ambas as situações ele valoriza o papel de métodos de aprendizagem, que consideram a perspectiva do desenvolvimento, isto é, que atuam na zona de assimilação do sujeito. Sobre estes métodos, descreve três efeitos: 1) nulo, quando não acontece nem perturbação nem progresso, quanto ao que se pretendia ensinar; 2) positivo, quando há de fato uma aceleração quanto ao processo de desenvolvimento espontâneo do sujeito, isto é, sem intervenção didática ou experimental; e 3) negativo, quando se criam conflitos, mas estes não têm valor de urgência nas superações.

Piaget conclui seu Prefácio fazendo três observações (que aqui apresentaremos como perguntas) sobre métodos de aprendizagem que desconsideram a perspectiva do desenvolvimento, isto é, que só atuam na perspectiva do ensino. Tendo em vista os propósitos de nosso texto, penso ser importante refletirmos sobre suas questões. É o que faremos, agora, como considerações finais deste ensaio.

1. *As aquisições, obtidas por intermédio da aprendizagem, são estáveis ou apagam após algum tempo?*

Esta pergunta de Piaget é importante na escola. Refere-se ao tempo das aprendizagens. Quanto dura uma aprendizagem escolar? Sabemos que a aprendizagem de conteúdos ou de informações são esquecidas facilmente. Hoje, a ênfase é sobre a aprendizagem de competências e habilidades, ou seja, de aprendizagens que favorecem o desenvolvimento de estruturas cognitivas e de esquemas de ação ou operações mentais. Refere-se, pois, a uma aprendizagem inteligente, que qualifica o aluno para antecipar, fazer escolhas, argumentar, planejar, trabalhar e conviver em grupo, desenvolver projeto, saber buscar, criticar, guardar e recuperar informações. Em outras palavras, se a criança esquece aquilo que aprendeu, sabe recuperar a informação? Quando um mesmo conteúdo é retomado para ser aprofundado, o que a criança aprendeu funciona como conhecimento prévio importante ou não? A criança sabe rever, recuperar, guardar as informações?

Há hoje na escola um conflito de “culturas”. Os professores e a escola funcionam e acreditam no tempo da cultura oral e escrita. As crianças e jovens conhecem e funcionam no tempo da cultura visual e digital. Cultura oral e escrita, porque nesta instituição apoia-se em relações diretas, presentes das pessoas entre si. O professor fala para seus alunos; conta histórias, explica, corrige, dá tarefas, desenvolve projetos. A linguagem oral (percepções, sensações, falas, expressões, gestos, trocas face a face) e a linguagem escrita (textos para ler, cadernos para escrever, discussões, desenhos, imagens textuais) fundamentam a prática da sala de aula. Cultura visual e digital, porque crianças e jovens em suas casas, na comunidade onde vivem, passam boa parte do tempo vendo televisão, ouvindo música, brincando com jogos eletrônicos, conversando no celular ou jogando no computador. Vivem em uma cultura em que estas tecnologias estão presentes e organizam cada vez mais o cotidiano de suas vidas. Seus pais fazem compras pelo computador, a internet permite criar comunidades no Orkut. Mesmo crianças e jovens pobres têm acesso direto e cada vez mais “fácil” a essas tecnologias (é difícil hoje uma casa

sem televisão, máquina fotográfica, telefone celular, por exemplo). Ainda que nas escolas, igualmente, essas tecnologias estejam presentes, o modo de funcionamento, o “clima” que circula na escola é outro. Por exemplo, no âmbito geral da cultura não é necessário um professor para crianças e jovens se relacionarem entre si ou com as coisas. A transmissão e a “capacitação” para o uso se faz de modo direto, via exploração pessoal ou pelo colega. As coisas da escola, os objetos de saber necessitam de um professor e ainda requerem o melhor daquilo que caracteriza a cultura oral e a escrita.

Considerando o que dissemos, o tempo didático e o tempo “tecnológico” nos termos em que crianças e jovens aprendem a utilizar são inversos. O tempo didático é lento e calmo. Na televisão, por exemplo, dois minutos são mais do que suficientes para que uma matéria seja narrada ou criticada. Na sala de aula, dois minutos mal servem para o professor se preparar para seu discurso e os alunos se “acalmarem” para ouvi-lo! Além disso, na televisão dispõe-se de um controle remoto, que possibilita mudar de canal, se o programa está chato. Na aula, este controle, por ser impossível, é substituído pela distração, pelo “torpedo” no celular, por uma brincadeira, ou pela verificação de uma mensagem no celular.

O que sobra ou resta de um conteúdo aprendido? Do que a criança tem saudade? O que leva consigo como valor, habilidade, informação que tem efeito, interage com sua vida?

O processo de aprendizagem, do ponto de vista funcional, implica assimilação cognitiva e afetiva. Cognitiva porque se refere ao domínio dos procedimentos ou esquemas de assimilação do sujeito. Afetiva porque aquilo que o sujeito assimila tem valor para ele, corresponde ou satisfaz a uma necessidade ou interesse. As crianças se interessam pelas matérias escolares?

2. *As acelerações nos processos de desenvolvimento trouxeram consequências negativas (desvios que perturbam a compreensão ou a realização das crianças)?*

Por intermédio desta segunda pergunta, Piaget questiona o valor de métodos de ensino que julgam ser sempre possível acelerar, ou “puxar”, o desenvolvimento, independentemente dos recursos de reação ou assimilação do sujeito que aprende. Em outras palavras, quais são os limites da educabilidade, ainda que ela justifique nossa função docente?

Vivemos tempos em que as crianças e jovens são estimulados ou exigidos a se comportar ou se interessar por coisas que estão muito além do que é próprio para suas idades. Na escola, por exemplo, a expectativa é que crianças se alfabetizem cada vez mais cedo, que aprendam a cuidar de si, que se tornem “independentes”. Roupas, brincadeiras, filmes, modos de relacionamento, participação na vida da família ou dos problemas enfrentados pelos adultos estimulam a “inclusão” de crianças pequenas, às vezes sem recursos cognitivos ou condições afetivas para estas relações. Ao contrário, adultos e sobretudo velhos tentam desacelerar o tempo, adiar ou pospor seu fluxo contínuo. As tecnologias da saúde possibilitam hoje toda a sorte de intervenções para que nosso corpo pareça mais jovem!

Qual a vantagem de acelerar o tempo no caso das crianças e jovens? Qual a vantagem de “reter” ou atrasar o tempo no caso dos velhos? Aprendemos a desacreditar nos níveis ou estádios de desenvolvimento, nos ciclos da vida, nos tornamos “especialistas” em “puxar” processos de desenvolvimento, em transmitir “qualquer coisa, para qualquer pessoa, em qualquer tempo”. Aceleramos muito no começo e depois queremos impedir ou brear no fim, como se fosse possível ou desejável permanecer no meio — adultos jovens! Adultos para termos acesso a todos os bens de consumo, a todas as possibilidades de participação. Jovens para termos energia, vitalidade e beleza ou condições para isto. Como aprender ou apreender o tempo?

3. *As crianças tornam-se dependentes de seus professores, a ponto de não aprenderem mais nada sem eles?*

Esta é a terceira e última questão colocada por Piaget aos que praticam métodos de ensino ou de aprendizagem que desconsideram o fator desenvolvimento. Trata-se, igualmente, de uma pergunta sobre o tempo, tempo de se emancipar das coisas da escola, da atuação direta dos professores, porque agora valores, procedimentos e conteúdos relativos aos objetos do saber fazem parte de nós.

O maravilhoso da escola é que ela trata de aprendizagens, que todos hoje temos o direito e a necessidade de aprender (individual ou coletivamente), e de aprendizagens que exigem a complexidade do processo didático, que exigem a presença de professores qualificados para isto. No âmbito da cultura em geral, sobretudo em uma sociedade do conhecimento, da tecnologia, consumista e globalizada como a nossa, é vital aprender, mas não necessariamente com um professor. A relação direta e interessada com a tecnologia, suas instruções ou tutoriais são suficientes para isto. Com respeito às coisas da escola, contudo, parece que nosso destino é o de eternos alunos. Trocamos de professor, de escola, de temas ou conteúdos de estudo, mas nos tornamos dependentes da escola. Sem um professor ou tutor externo, sem suas exigências, paramos de estudar.

Há um tempo de aprender na escola, com professores. Há um tempo de continuarmos estudando, interessados por livros e busca do conhecimento, mas por disciplina e valor pessoal. Como se libertar da escola, ao preço de ter se tornado um eterno estudante, de ter aprendido a fazer pesquisas por si mesmo. Em uma sociedade do conhecimento, tecnológica, nossa relação constante e disciplinada com o processo de aprendizagem é necessária. O mesmo vale para os professores. Eles precisam se aperfeiçoar continuamente, ler livros, buscar conhecimentos, consultar a internet, atualizar-se sistematicamente. Como se tornar gestor de seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento? É isto o que significa autonomia para Piaget. Ser autônomo significa pertencer, porque se emancipou e agora pode fazer parte, respeitar, cooperar. Um aluno que aprende a ler bem está “livre” da necessidade de que leiam para ele, pois agora pertence à comunidade dos leitores e pode se informar, por si mesmo, por meio dos livros.

Crianças e jovens que se tornam dependentes de seus professores ficam muito restritas. Não se tornam responsáveis pela continuidade do processo de aprender que

nunca se conclui. Relação de aprendizagem, de busca, de crítica, de autoaperfeiçoamento. Isto requer abandonar a posição de aluno e assumir a de estudante, ou seja, de que se relaciona diretamente com o processo e a necessidade de conhecer mais, fazer escolhas etc. Na escola as coisas são muito centradas no professor (em termos positivos ou negativos), mas um ensino que não liberta o aluno de seu professor não se provou eficaz.

Sobre as influências do meio, Piaget recorre a Béjin, para defender sua posição: “O sistema cognitivo não é o que o meio faz dele: ele é o que faz do que o meio faz dele” (Inhelder, García e Vonèche, 2006, p. 20). Nos anos de escola, o tempo do aprender depende do tempo de ensinar, porque é nele que se insere, ao modo dela, o tempo do conhecer. Porém, o que a aprendizagem conhece não é aquilo que se ensina, mas o que ela faz daquilo que se ensina. Por isto, o professor é um profissional da aprendizagem, e a aprendizagem, na escola, é o conhecimento do mundo, construído por um sujeito, ao mesmo tempo individual e coletivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

PIAGET, J. Teses adicionais. In: INHELDER, B.; GARCÍA, R.; VONÈCHE, J. *Epistemologia genética e equilíbrio*. Tradução Jorge Correia Jesuino. Lisboa: Livros Horizonte, 2006.

_____. Prefácio. In: INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. Tradução Maria Aparecida Rodrigues Cintra e Maria Yolanda Rodrigues Cintra. São Paulo: Saraiva, 1976.

A compreensão das ciências sociais e a história na escola: aspectos cognitivos e identitários¹

MARIO CARRETERO

tradicionalmente, os conteúdos de caráter social e histórico tiveram na escola — e na sociedade em geral — uma sorte desigual, comparados com os correspondentes às ciências naturais, às matemáticas e à língua. Por um lado, tendeu-se a considerá-los de menor importância, ao menos desde a lógica da importância acadêmica concedida às distintas disciplinas escolares pela comunidade educativa em geral (ou seja, não somente pela escola, como também pelos pais e interessados em educação). Nesse sentido, também se considerou como se implicassem menor dificuldade educativa e cognitiva, ou seja, como se efetivamente resultassem mais “fáceis” porque fossem menos complexos. Outro problema relacionado a esta questão é a excessiva identificação, ao menos em nossa opinião, entre conhecimento científico social e ideologia, de forma que, com frequência, os agentes educativos defendem, explícita ou implicitamente, que o que determina o conhecimento social que é transmitido aos alunos é principalmente sua opção ideológica, outorgando então à sua complexidade conceitual e acadêmica um lugar muito menor.

Por outro lado, a própria investigação educativa e psicológica concedeu-lhe menos importância e atenção, o que teve como consequência menor quantidade de investigação a respeito, ainda que esta seja uma situação que, nas últimas décadas, tenha começado a mudar e se tenha produzido um aumento notável das investigações nesse âmbito.

Nesse sentido, duas das preocupações centrais que têm estruturado nosso trabalho são as seguintes: a) o conhecimento vinculado às ciências sociais resulta fundamental para que a escola possa proporcionar uma adequada compreensão do mundo; b) esse conhecimento é de grande complexidade, já que não proporciona

1. Esta contribuição tornou-se possível graças aos Projetos SEJ2006-15.461 (Ministério da Educação, Espanha) e 2005-34.778 (Agência de Investigação, Argentina), assim como à estadia do autor como *Visiting Scholar* no DRCLAS da Universidade de Harvard. Agradecemos a valiosa ajuda oferecida por todas as instituições mencionadas.

mera descrição ou classificação superficial dos fenômenos, mas sim, pode gerar, caso se compreenda profundamente, explicações complexas plenas de densidade conceitual, assim como um pensamento crítico sobre a sociedade atual. Portanto, resulta essencial estudar o modo pelo qual os alunos elaboram seu conhecimento da sociedade e a história, bem como os diferentes fenômenos e problemáticas que rodeiam tais conhecimentos. Por exemplo, as perspectivas teóricas que explicam a forma concreta pela qual os alunos se apropriam de determinados conceitos e as discussões entre elas, a interação entre o fator individual e social na representação dos conhecimentos, as consequências práticas que supõem a apropriação complexa de conceitos vinculados às ciências sociais; por outro lado, a relação entre o conhecimento social escolar e a construção de identidades — sejam nacionais ou culturais —, a função moral que se atribui frequentemente às “histórias” dadas na escola, a legitimação que oferecem essas “histórias” em relação a determinadas posições sociais na atualidade, e outros assuntos relacionados.

Para abordar este espaço de problemas, desenvolvemos um programa de investigação especialmente nas duas últimas décadas (Carretero, 2009; Carretero et al., 2002; Carretero et al., 2007; Carretero e Castorina, 2010), em função de dois campos de trabalhos que se articulam entre si. Por um lado, aqueles que principalmente dão atenção aos problemas vinculados ao ensino e à aprendizagem da história e a construção da identidade e, por outro, os que tomam como eixo a questão da compreensão das noções sociais, especialmente no sentido da necessidade de experimentar um processo de mudança conceitual na escola. Essa mudança conceitual (Schnotz, Vosniadou e Carretero, 2006) deveria abranger desde uma compreensão superficial e anedótica, muito comum entre crianças, adolescentes e inclusive em adultos, até uma compreensão abstrata e disciplinar.

Ao longo das últimas décadas, o ensino de história experimentou profunda controvérsia quanto a seu lugar nos sistemas educativos e seu papel na formação dos cidadãos (Carretero, 2009), na qual subjaz a tensão entre dois tipos de lógica: a racionalidade crítica da Ilustração e a emotividade identitária do Romantismo. Atualmente a história escolar continua intimamente ligada à construção da identidade e à transmissão da memória coletiva. Cada vez mais, e em diferentes culturas e sociedades, vemos surgir apelações identitárias que tentam afundar suas reivindicações na história. No âmbito de um processo crescente de globalização, a apelação à identidade histórica como fonte de legitimidade frente a certas tendências de homogeneização do mundo global se reforçou e demanda uma aproximação mais profunda sobre seu significado. Neste contexto, o papel que deve desempenhar o ensino da história nos devolve para a mencionada tensão entre objetivos ilustrados e românticos, que no mundo global parece colocar-se a partir da pergunta: “O ensino da história deve formar patriotas ou educar cosmopolitas?” (Carretero e Kriger, 2008). A nova atualização desta disjuntiva nos propõe continuar indagando tanto os aspectos cognitivos como os culturais e identitários do ensino da história.

Apesar do que já dissemos até aqui, nas últimas décadas houve também avanços no reconhecimento de sua importante função na formação de cidadãos críticos e autônomos (Carretero e Voss, 2004). Com esta nova concepção, o ensino de história não se estrutura mais em torno dos personagens, das datas e dos eventos significativos do passado. Ao contrário, o que se pretende é que os estudantes compreendam os processos de mudança no tempo histórico e sua influência no momento presente, ou seja, que aprendam a *pensar historicamente*. Nesta versão, o ensino de história tem como finalidade fundamental que os estudantes adquiram atitudes e conhecimentos necessários para compreender a realidade do mundo em que vivem, as experiências coletivas passadas e presentes, assim como o espaço onde se desenvolve a vida em sociedade. Requer, também, a habilidade de avaliar criticamente as próprias fontes de informação, primárias ou secundárias, e as interpretações ideológicas que inevitavelmente realizamos dos acontecimentos históricos. Ou seja, que de saída questionem suas próprias suposições ideológicas.

É óbvio que esta concepção do ensino da história não desconhece que a reapropriação do passado compartilhado está estruturada a partir do conflito. Justamente, sua presença se transforma em um verdadeiro desafio para aqueles que, como nós, defendem um ensino da história cada vez mais crítico, já que o que é conflitante e intrínseco a certos conteúdos deve tratar-se sem recair em versões excludentes, polarizadas e que enviesam a compreensão histórica em função de objetivos, cuja razão de ser é principalmente a conservação da identidade nacional. Por esta razão, nos pareceu importante indagar na análise do processo de construção desta importante questão. Assim, postulamos (Carretero e Castorina, 2010) certas categorias analíticas que descrevem e interpretam esse processo. São elas: a *identificação tênue*, que faz menção à identificação necessária para a conscientização de que se faz parte de uma nação; a *identificação densa*, que é mais exigente e reclama maior lealdade afetiva à nação; e a *identificação moderada*, em relação àquela na qual se apresentam somente algumas das exigências para a identificação densa, ou bem se apresentam de forma suavizada e prudente (Ruiz e Carretero, 2010).

Assim, a identificação com a própria nação não depende somente de quem realiza a identificação, mas é também determinada pela participação de outros e seus juízos morais sobre a relação que um mantém ou *deveria* manter com sua nação. A nação, como objeto da identificação, é também um agente ativo que interpe-la permanentemente aos cidadãos e os envolve na narração de suas histórias e na configuração de seus projetos. E a versão que cada um aceita ou constrói da nação depende da distância que suas emoções lhe permitem tomar e do nível de consciência moral que lhe exige julgar sua própria participação. Daí que a identificação com a própria nação implique sempre uma tensão entre compromisso e distanciamento, na qual a moderação e a prudência podem originar um sentimento grato e inclusivo da nacionalidade, enquanto a obstinação com uma identificação densa, ao contrário, pode orientar para o nacionalismo e suas armadilhas.

Justamente, outro dos interesses deste capítulo é analisar criticamente a íntima relação do nacionalismo — na medida em que costuma estar vinculado com o ensino

da história — com a educação dos sentimentos morais. Aqui se outorga um papel especial à escola como instância por meio da qual o Estado difunde e inculca entre seus cidadãos o desejo de continuar sendo parte da nação, objetivo que se leva adiante pela educação dos sentimentos morais, ponto principal do ensino dos relatos históricos oficiais sobre o passado da nação. Tal e como advertiram alguns autores, nossas investigações mostraram (Carretero e Castorina, 2010) que a educação no nacionalismo pode tornar-se dogmática, com as consequências negativas que isso implica, quando seu ponto de vista parcial fica limitado a um *nós ético* (em contraposição a um *nós moral*) que impossibilita aceitar ou compreender interpretações contrárias ou alternativas às versões históricas aprendidas. Por último, o capítulo insiste na análise das narrativas éticas do passado, dando ênfase à construção do relato histórico nacionalista, que revela seu caráter moralizador e ideológico, uma vez que ordena os acontecimentos históricos de maneira cumulativa, coerente, contínua e “correta”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARRETERO, M. *Documentos de identidad*. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- _____. *Documentos históricos*. A construção da memória histórica. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- _____; CASTORINA, J. A. *La construcción del conocimiento histórico*. Usos y representaciones en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- _____; JACOTT, L.; LÓPEZ MANJON, L. Learning history through textbooks: are Mexican and Spanish students taught the same story? *Learning and Instruction*, n. 12, p. 651-665, 2002.
- _____; KRIGER, M. La usina de la patria. Un estudio sobre las efemerides patrias en Argentina. In: CARRETERO, M., et al., 2008.
- _____; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. (Eds.). *Ensino da história e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- _____; VOSS, J. F. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.
- RUIZ, A.; CARRETERO, M. Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional. In: CARRETERO, M.; CASTORINA, J. A. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- SCHNOTZ, W.; VOSNIADOU S.; CARRETERO, M. (Eds.). *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aique, 2006.

La comprensión de las ciencias sociales y la historia en la escuela: aspectos cognitivos e identitarios¹

MARIO CARRETERO²

Tradicionalmente, los contenidos de carácter social e histórico han tenido en la escuela –y en la sociedad en general– una fortuna desigual, comparados con los correspondientes a las ciencias naturales, a las matemáticas y la lengua. Por un lado, han tendido a considerarse de menor importancia, al menos desde la lógica de la importancia académica concedida a las distintas disciplinas escolares por la comunidad educativa en general (es decir, no sólo por la escuela misma, sino por los padres y los interesados por la educación). En este sentido, se han considerado también como si implicaran una menor dificultad educativa y cognitiva, es decir, como si efectivamente resultaran más “fáciles” porque fueran menos complejos. Otro de los problemas asociados a esta cuestión es la excesiva identificación, al menos en nuestra opinión, entre conocimiento científico social e ideología, de forma que a menudo los agentes educativos sostienen, explícita o implícitamente, que lo que determina el conocimiento social que se imparte a los alumnos es sobre todo su opción ideológica, otorgando entonces a su complejidad conceptual y académica un lugar mucho menor. Por otro lado, la propia investigación educativa y psicológica le ha concedido menos importancia y atención, lo cual ha redundado en una menor cantidad de investigación al respecto, si bien esta es una situación que en las últimas décadas ha comenzado a cambiar y al menos se ha producido un aumento notable de las investigaciones en dicho ámbito.

En este sentido, dos de las preocupaciones centrales que han vertebrado nuestro trabajo son las siguientes: a) el conocimiento vinculado a las ciencias sociales resulta fundamental para que la escuela pueda proporcionar una adecuada comprensión del mundo; b) dicho conocimiento es de gran complejidad, ya que no proporciona una mera descripción o clasificación superficial de los fenómenos, sino que puede generar, si se comprende en profundidad, explicaciones complejas plenas de densidad conceptual, así como un pensamiento crítico acerca de la sociedad actual. Por tanto, resulta esencial estudiar el modo en que los alumnos elaboran su conocimiento de la sociedad y la historia, así como los diferentes fenómenos y problemáticas que rodean a dichos conocimientos. Por ejemplo, las perspectivas teóricas que explican la forma concreta en que los alumnos se apropian de determinados conceptos y las discusiones entre ellas, la interacción entre el factor individual y social en la representación de los conocimientos, las consecuencias prácticas que supone la apropiación compleja de conceptos vinculados a las Ciencias Sociales; por otra parte, la relación entre el conocimiento social escolar y la construcción de identidades –sean nacionales o culturales–, la función moral que se le asigna a menudo a las “historias” impartidas en la escuela, la legitimación que proveen esas “historias” en relación con determinadas posiciones sociales en la actualidad, y otros asuntos relacionados.

Para dar cuenta de este espacio de problemas hemos desarrollado un programa de investigación sobre todo en las dos últimas décadas (Carretero, 2009; Carretero y otros, 2002; Carretero y otros, 2007; Carretero y Castorina, 2010), en función de dos campos de trabajos que se articulan entre sí. Por una parte, aquellos que ponen principal atención en los problemas vinculados a la enseñanza y aprendizaje de la historia y la construcción de la identidad y, por otra, aquellos que toman como eje la cuestión de la comprensión de las nociones sociales mismas, sobre todo en cuanto que deberían experimentar un proceso de cambio conceptual en la escuela. Dicho cambio conceptual (Schnotz, Vosniadou y Carretero, 2006), debería ir desde una comprensión superficial y anecdótica, muy común entre niños, adolescentes e, inclusive, adultos, hasta una comprensión abstracta y disciplinar.

A lo largo de las últimas décadas la enseñanza de la Historia ha experimentado una profunda controversia en cuanto a su lugar en los sistemas educativos y su papel en la formación de los ciudadanos (Carretero, 2009). A dicha controversia, subyace la tensión entre dos tipos de lógica: la racionalidad crítica de la Ilustración y la emotividad identitaria del Romanticismo. Actualmente la historia escolar continúa íntimamente ligada con la construcción de la identidad y la transmisión de la memoria colectiva. Cada vez más, en diferentes culturas y sociedades vemos surgir apelaciones identitarias que intentan hundir sus reivindicaciones en la historia. En el marco de un proceso creciente de globalización, la apelación a la identidad histórica como fuente de legitimidad frente a ciertas tendencias homogeneizadoras del mundo global se ha robustecido y demanda un acercamiento más profundo sobre su significación. En este contexto, el rol que debe desempeñar la enseñanza de la historia nos devuelve hacia la mencionada tensión entre objetivos ilustrados y románticos, que en el mundo global parece plantearse a partir de la pregunta: la enseñanza de la historia ¿debe forjar patriotas o educar cosmopolitas? (Carretero y Kriger, 2008). La reactualización de esta disyuntiva nos propone seguir indagando tanto en los aspectos cognitivos como en los culturales e identitarios de la enseñanza de la historia.

A pesar de lo dicho hasta aquí, en las últimas décadas se ha avanzado también en el reconocimiento de su importante función en la formación de ciudadanos críticos y autónomos (Carretero y Voss, 2004). Desde esta nueva concepción, la enseñanza de la Historia no se vertebra ya en torno a los personajes, las fechas y los eventos significativos del pasado. Por el contrario, se pretende que los estudiantes comprendan los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente, es decir, que aprendan a *pensar históricamente*. En esta versión, la enseñanza de la Historia tiene como finalidad fundamental que los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad. Requiere también la habilidad de valorar críticamente las propias fuentes de información, primarias o secundarias, y las interpretaciones ideológicas que inevitablemente realizamos de los acontecimientos históricos. Es decir, que pongan en cuestión sus propios supuestos ideológicos de partida.

Por supuesto, esta concepción de la enseñanza de la historia no desconoce que la reapropiación del pasado compartido está estructurada a partir del conflicto. Justamente, su presencia se transforma en un verdadero desafío para quienes postulamos una enseñanza de la historia cada vez más crítica, ya que la conflictividad intrínseca de ciertos contenidos debe tratarse sin recaer en versiones excluyentes, polarizadas y que sesgan la comprensión histórica en función de objetivos, cuya razón de ser es sobre todo el mantenimiento de la identidad nacional. Por esta razón, nos ha parecido importante indagar en el análisis del proceso de construcción de esta importante cuestión. Así, hemos venido postulando (Carretero y Castorina, 2010) ciertas categorías analíticas que describen e interpretan dicho proceso. A saber: la *identificación tenue*, que hace mención a la identificación que requiere la conciencia de que se es parte de una nación; la *identificación densa*, que es más exigente y reclama mayor lealtad afectiva hacia la nación; y la *identificación moderada*, en relación a aquella en la que se presentan sólo algunas de las exigencias para la identificación densa, o bien se presentan de forma matizada y prudencial (Ruiz Silva y Carretero, 2010).

Así, la identificación con la nación propia no depende, solamente, de quien lleva a cabo la identificación, sino que es determinante la participación de otros y sus juicios morales sobre la relación que uno mantiene o *debería* mantener con su nación. La nación, como objeto de la identificación, es también un agente activo que interpela permanentemente a los ciudadanos y los involucra en la narración de sus historias y en la configuración de sus proyectos. La versión que cada uno acepta o construye de la nación depende de la distancia que le permiten tomar sus emociones y del nivel de consciencia moral que le exige juzgar su participación. De allí que la identificación con la nación propia implique siempre una tensión entre compromiso y distanciamiento, donde la moderación y la prudencia pueden derivar en un sentido grato e incluyente de la nacionalidad, mientras que la obstinación con una identificación densa, en cambio, puede orientar hacia el nacionalismo y sus trampas.

Justamente, otro de los intereses de este capítulo es analizar críticamente la íntima relación del nacionalis-

mo —en la medida que suele estar vinculado con la enseñanza de la historia— con la educación de los sentimientos morales. Aquí se le otorga un rol especial a la escuela en tanto instancia, mediante la cual el Estado difunde e inculca entre sus ciudadanos el deseo de seguir siendo parte de la nación, objetivo que se lleva adelante mediante la educación de los sentimientos morales, punto principal de la enseñanza de los relatos históricos oficiales sobre el pasado de la nación. Tal y como han advertido algunos autores, en nuestra investigaciones hemos encontrado (Carretero, 2010) que la educación en el nacionalismo se puede tornar dogmática, con las consecuencias negativas que ello implica, cuando su punto de vista parcial queda ceñido a un “*nosotros ético*” (en contraposición de un *nosotros moral*) que impide la posibilidad de aceptar o comprender interpretaciones contrarias o alternativas a las versiones históricas aprendidas. Por último, el capítulo hace hincapié en el análisis de las narrativas éticas del pasado, poniendo énfasis en la construcción del relato histórico nacionalista, que desvela su carácter moralizador e ideológico en tanto ordena los acontecimientos históricos de manera acumulativa, coherente, continua y “correcta”.

1. Esta contribución ha sido posible gracias a los Proyectos SEJ2006-15461 (Ministerio de Educación, España) y 2005-34778 (Agencia de Investigación, Argentina), así como a la estadía del autor como Visiting Scholar en el DRCLAS de la Universidad de Harvard. Agradecemos la valiosa ayuda prestada a todas las instituciones mencionadas.

2. Universidad Autónoma de Madrid y FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Argentina).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARRETERO, M. (2007): *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós. Trad. port. *Documentos históricos. A construação da memória histórica*. Porto Alegre, Artmed, 2009.
- CARRETERO, M. y CASTORINA, J. A. (2010) *La construcción del conocimiento histórico. Usos y representaciones en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- CARRETERO, M.; JACOTT, L. y LÓPEZ MANJÓN, L. (2002): “Learning history through textbooks: are Mexican and Spanish students taught the same story?”, en: *Learning and Instruction*, n° 12, pp.651-65.
- CARRETERO, M. y KRIGER, M. (2008). La usina de la patria. Un estudio sobre las efemerides patrias en Argentina. En: M. Carretero y otros (2008).
- CARRETERO, M.; ROSA, A. y GONZÁLEZ M. F. (Eds.) (2008): *Ensino da história e memória coletiva*, Porto Alegre, Artmed.
- CARRETERO, M. y VOSS, J.F. (2004) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- RUIZ, A. y CARRETERO, M. (2010): *Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional*. En: M. Carretero y J.A. Castorina. Buenos Aires: Paidós.
- SCHNOTZ, W.; VOSNIADOU, S.; CARRETERO, M., (Eds.) (2006): *Cambio conceptual y educación*, Buenos Aires: Aique.

Dar aula com bibliotecas de classe

MIRTA LUISA CASTEDO

O dinheiro gasto com textos de leitura, escrita, ortografia e caligrafia pode ser utilizado para manter a classe equipada com uma rica variedade de recursos autênticos. Cada classe precisa ter sua própria biblioteca, ampliada por clubes de livros e trocas de livros, livros emprestados pela Biblioteca Municipal, coleções emprestadas temporariamente pela biblioteca da escola e livros escritos por alunos-autores, produzidos artesanalmente no centro de publicações da classe.

KENNETH GOODMAN

ainda hoje, após várias décadas de conscientização sobre a importância de contar com bibliotecas nas classes e nas escolas, é surpreendente notar que a sempre defendida demanda de alfabetização universal não seja sistematicamente acompanhada por uma constante demanda de instalação de bibliotecas em todas as classes ou, ao menos, em todas as escolas da região. E, mais ainda, quando se conta com o acervo necessário, o que fica faltando são mais programas sistemáticos e constantes que, contra uma lógica de livros únicos e leituras únicas, abram a aula para o universo das inúmeras leituras na diversidade de gêneros que acumulamos através de séculos de cultura escrita.

Aprende-se a ler, lendo é uma afirmação que se torna vazia de conteúdo por não contar com os materiais a serem lidos, essa *coleção de documentos escritos* que chamamos de bibliotecas. E, para ir um pouco mais além, também não é possível *aprender a escrever, escrevendo* sem uma intensa leitura de textos do mesmo gênero e sem livros de consulta ao redor do escritor, seja um pequeno escritor ou um grande especialista.

Assim como durante séculos a cena da leitura escolar foi a de um conjunto de crianças, cada uma com o mesmo livro nas mãos, cada uma em sua mesa esperando a indicação da professora para começar a ler, há décadas temos trabalhado para que o cenário da aula se transforme em *uma biblioteca sob medida para a classe*, onde um conjunto de crianças e docentes trabalha com os livros (e agora tam-

bém com as telas do computador). Não é por ser ambiciosa que essa nova cena de leitura deixa de ser possível: uma comunidade de leitores e escritores interagindo em torno dos textos indispensáveis, pertinentes e próprios de cada uma das diversas práticas de leitura, escrita e oralidade que queremos que as crianças conquistem; uma comunidade que consegue construir os implícitos compartilhados que permitem a convivência com o diverso, mas não por ser diferente, incompreensível.

A experiência acumulada durante muitos anos na construção dessa nova realidade escolar nos faz ficar convencidos de que algumas práticas escolares nos conduzem ao propósito descrito.

Possibilitamos que docentes e alunos de todos os anos, mesmo que ainda não leiam por si mesmos de maneira convencional, destinem o tempo necessário para organizar a *biblioteca de classe* e para mantê-la em funcionamento durante todo o ano. A maior quantidade e variedade possível de materiais de leitura em um lugar acessível da sala, ao alcance das crianças, apresentados de maneira atraente, renovados e restaurados periodicamente para que circulem, sejam lidos, sejam trocados entre leitores, sejam objetos de estudo, tomados como modelos de escrita, para consulta, como fonte de bons argumentos ou refutações consistentes...

A BIBLIOTECA INDISPENSÁVEL

Participar da cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e acionar conhecimentos sobre as relações entre os textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores; entre os textos e seu contexto...

DÉLIA LERNER

Um de nossos propósitos fundamentais é incorporar todas as crianças na cultura escrita. Apoiamo-nos na definição de Olson sobre cultura escrita (1998) para postular que, na escola, queremos que todos conquistem o *poder* de participar da tradição escrita da ciência, da filosofia e da literatura. Isso supõe *ter acesso* a textos, fixados e acumulados por alguma escrita ou outro meio, que possam ser modificados, dando lugar a diversas versões. Por isso, para participar da cultura escrita é antes de tudo indispensável contar com um acervo de documentos escritos, ou seja, com o que hoje chamamos de *biblioteca*. Também é indispensável ter acesso à participação nas instituições onde são desenvolvidas práticas específicas com os textos: o direito, a justiça, a família, o comércio, a saúde, a educação, os meios de comunicação... Cada instituição desenvolve práticas culturais a partir das quais se dá sentido ao que se lê e se escreve.

É por isso que definimos nosso objeto de ensino como as práticas sociais da linguagem, algo muito mais complexo e amplo que a língua contida nessas práticas, porque esse objeto “se refere às dimensões particulares do funcionamento da língua-

gem relacionadas às práticas sociais em geral, dado que a linguagem tem uma função de mediação em relação a estas últimas”. Bautier (1997) diz que essas práticas são ao mesmo tempo sociais, cognitivas e linguísticas — isto é, não só nem dissociavelmente linguísticas. Os sujeitos não as interpretam de maneira abstrata, mas a partir de seu lugar social, e é por isso que:

Seu caráter é, portanto, heterogêneo, e os papéis, ritos, normas e códigos próprios da circulação discursiva são dinâmicos e variáveis. A relação dos atores com as práticas da linguagem também varia e a distância que pode separá-los ou, por outro lado, aproximá-los, tem importantes efeitos sobre os processos de apropriação. Estudar o funcionamento da linguagem como prática social significa, então, analisar as diferenciações e variações em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados. (Schneuwly e Dolz, 1997)

Sabemos, além disso, que a escola é a instituição que continua desempenhando a função de incorporar os aprendizes nas instituições em que as práticas de leitura e escrita são desenvolvidas. Ao menos é a instituição para a qual se atribui a função de garantir essa incorporação para todos, independentemente de seu lugar social de nascimento. Para isso foi criada, e queremos contribuir para que continue sendo assim. E é na escola, também, que se aprende a compartilhar uma metalinguagem para falar e pensar sobre os textos: sobre sua estrutura, seu significado, as intenções dos autores, as interpretações de acordo com os contextos, suas formas de produção, as condições em que foram produzidos etc. Não é o único espaço social em que isso acontece, mas continua sendo o único que se propõe a garantir o acesso ao poder da palavra escrita, mantendo e aprofundando de maneira progressiva a troca sobre o que foi lido, construindo uma linguagem para falar e pensar sobre a cultura escrita.

É por isso que consideramos que uma função essencial do professor é encontrar as situações em que faça sentido compartilhar, opinar, trocar ideias, reler, discutir... sobre as práticas desenvolvidas em torno dos textos em diversos contextos. Formar leitores é ensinar a considerar

[...] a maneira como os textos podem ser entendidos ou mal-entendidos por outros leitores. Os leitores críticos não consideram apenas o que um texto diz ou significa, mas também a intenção do autor e sua forma retórica, distinguindo aquilo que o autor tentava fazer com que algum leitor acreditasse daquilo que eles próprios estavam dispostos a acreditar. (Olson, 1995, p. 181)

Não só nos perguntamos o que significa, mas também: por que o autor disse isso? A quem se dirige? O que o autor quer que o leitor faça ou pense? O que iria interpretar um leitor que não compartilha as mesmas suposições?

Conseguir esse propósito é um processo que compromete toda a vida escolar, tanto a partir da proposta das instituições como das práticas de todos os professores e professoras envolvidos nos processos de formação de nossas crianças. Assim como não é possível alcançá-lo por meio de um único texto, também não é possí-

vel conquistá-lo por meio de uma única situação. Mais do que reivindicar a importância de uma situação de ensino da leitura sobre outra, somos partidários de uma multiplicidade de situações que adquirem sentido em função dos propósitos, das características dos textos e das práticas relacionadas com eles.

EM VOZ ALTA, A LEITURA DA ANTIGUIDADE

Diversas cenas de leitura atravessam a história. David R. Olson (1998, p. 168) diz que práticas completamente diferentes podem receber o nome de leitura, e que estas sofreram uma mudança relacionada com as estruturas dos textos e as suposições a respeito de seu significado.

Na Antiguidade “não existia o desejo, característico das civilizações modernas, de tornar a leitura mais fácil e veloz, pois as vantagens que o mundo moderno encontra na possibilidade de ler mais facilmente [...] não eram percebidas como vantagens pelos homens da época antiga” (Saenger, 1995, p. 276). A leitura moderna, caracterizada pela rápida e eficaz recuperação da informação durante a leitura de consulta, pela capacidade de ler rapidamente muitos livros técnicos, lógicos e científicos de grande complexidade e pela grande difusão de toda a cultura escrita em todos os estratos sociais da população, era inconcebível nessa época, pois: “Não existia quase nenhuma outra maneira de ler que não fosse a de repetir as orações em voz alta e escutá-las para determinar se tinham sentido. [...] O sentido permanecia oculto na página até que fosse pronunciado em voz alta” (Illich, 1995, p. 47).

A leitura no mundo antigo era oral — em voz alta — e lenta, do tipo que interrompemos para entender e que desfrutamos várias vezes com o texto pronunciado, que se torna mnemônico, algo possível diante de um cânone escasso e impensável diante da superabundância de textos da atualidade.

O fato de não concordarmos que a prática de leitura em voz alta seja a única modalidade presente nas classes, e isso acontece em muitas escolas, não significa que deva ser banida. Essa é uma leitura de profissionais, que ensaiam várias vezes os textos para serem ditos diante de uma audiência. A mesma possui um lugar na cultura escrita e, portanto, tem lugar nas práticas escolares. Não é por ser antiga que devemos bani-la da escola; é uma modalidade que está presente em inúmeras situações.

Algumas delas são:

→ Sessões de teatro lido

Para escolher uma obra de teatro para ser lida em voz alta consultamos muitas outras para poder selecionar uma entre várias; também consideramos para que tipo de auditório será lida. Para preparar a obra, distribuímos os papéis de acordo com os alunos e ensaiamos várias vezes. Durante os ensaios, as crianças aprendem a considerar as marcações, a assimilar a voz do ator ou do fantoche para interpretar sua fala de acordo com aquilo que acham que deve ser dito, a ler interpretando

uma condição mental — com raiva, com entusiasmo, a ponto de chorar... Quando se aprende a ler em voz alta, também se aprende a aprofundar na construção de sentidos, porque a leitura em voz alta é, antes de tudo, uma interpretação da obra que o leitor constrói tendo por base o texto do autor.

...✧ *Seleção de poemas para produzir uma antologia ou para recitá-los*

Possibilitamos que as crianças ensaiem várias vezes a leitura de poemas escolhidos, para serem lidos ou recitados perante uma audiência, quando leram e ouviram a leitura de uma diversidade de formas poéticas, quando puderam desfrutar e trocar ideias sobre diferentes efeitos, formas e procedências que esse gênero pode ter e quando construíram critérios autônomos de escolha relacionados com gostos e apreciações estéticas. Nessas circunstâncias é que consideramos que estarão em condições de realizar uma seleção das obras preferidas e conservá-las em papel e/ou em versões gravadas, da mesma maneira que fazem para realizar uma apresentação diante de uma audiência. As crianças releem textos que já conhecem para selecionar quais são os mais oportunos, de acordo com o destinatário, ou podem realizar uma seleção com base em uma restrição: de um autor, populares, de uma temática humorística etc.

Com o teatro, com os contos ou com os poemas propomos a leitura de outros textos que trazem conhecimentos sobre as obras e seus contextos para que a interpretação avance: recomendações e resenhas, biografias de autores e ilustradores, prólogos, catálogos, textos explicativos e descritivos sobre personagens e ambientes. Esses textos enriquecem a possibilidade de interpretação.

...✧ *Exposições e leitura em voz alta no contexto de comunicar o que foi aprendido*

Possibilitamos que as crianças aprendam a expor o que foi aprendido diante de diversas audiências, a ler em voz alta os relatórios de seus trabalhos, e a ler diante de seus pares para estudar um tema. Isso supõe o desenvolvimento de diversas e contínuas sequências de trabalho nas quais se aprenda progressivamente a resolver os inúmeros problemas que essas práticas acarretam. Nas exposições orais, com o apoio de diversas imagens ou esquemas que ajudamos as próprias crianças a elaborar, muitas vezes elas leem em voz alta um texto que escreveram para a ocasião e que ensaiaram reiteradamente para estar seguras de conseguir o efeito desejado diante do auditório. Durante a exposição também é possível ler textos de outros, selecionados entre os já lidos e geralmente curtos (Castedo e Cuter, 2007).

A leitura em voz alta que hoje possibilitamos na escola é ensaiada várias vezes até encontrar o sentido que se quer comunicar a uma audiência. Quando ensinamos a ler em voz alta, ensaiamos várias vezes, assim como fazem os atores, para “emprestar” a voz ao autor. Quando isso é feito, as crianças aprendem a construir um sentido do texto e também descartam outros possíveis; é dessa maneira que colaboramos para a progressiva consciência sobre as possibilidades de interpretação alternativa.

A leitura em voz alta é sempre a leitura de um texto conhecido, um entre tantos outros, um em especial e cuidadosamente escolhido antes de iniciar o processo de ensaios. A escolha da obra a ser lida também é um processo que requer ser ensinado e que é gradualmente aprendido. Sem a escolha “dessa” obra, “especial” para a audiência, “adequada” pelo tamanho ou pela quantidade de personagens, “única” para esse leitor... a prática perde o sentido que queremos manter. Sem um conjunto de materiais a partir do qual selecionar é impossível desenvolvê-la. Buscar na biblioteca de classe, pedir nas das salas vizinhas, explorar o material disponível na biblioteca da escola e, se for possível, pedir emprestado de outras bibliotecas vizinhas são práticas indispensáveis para desenvolver as situações descritas.

LER EM SILÊNCIO, DEBATER E COMPREENDER

Com a re(introdução) de separações entre palavras pelos escribas irlandeses e anglo-saxões (século XII para o alfabeto latino) surge a possibilidade de leitura silenciosa: “a introdução de separações entre palavras liberou as faculdades intelectuais do leitor permitindo ler qualquer texto em silêncio e, portanto, com maior rapidez, e permitindo, sobretudo, compreender mais facilmente uma grande quantidade de textos de maior complexidade intelectual” (Saenger, 1995, p. 276).

Essa leitura “liberada da pronúncia” dá lugar à proliferação das diversas teorias da interpretação que foram expandidas durante a Idade Média e são desfrutadas no debate permanente, com a sombra do castigo presente, escudadas no fato de que os textos podem ser interpretados em diferentes níveis, mais ou menos próximos de Deus ou dos homens (ler o texto para extrair dele normas de vida, ler o texto para obter uma doutrina moral e relatos edificantes, ler literal ou racionalmente...).

Ler é discutir, e a discussão é sempre com outros. Os homens medievais nos ensinaram a abrir o texto para outros textos na busca de argumentos para sustentar as interpretações: a consultar as gramáticas e os dicionários que iam estabilizando o significado dos vocábulos e das construções, a considerar a história e a geografia para levantar hipóteses sobre o significado em seu contexto de produção, a manter um olhar antropológico sobre o possível sentido dos fatos na cultura a partir da qual são relatados e, inclusive, a considerar o texto não só como o produto da mente do autor, mas também de suas intenções em relação à audiência.

Embora hoje saibamos que não há apenas uma interpretação correta disponível para tudo o que se possa ler, assim como pregava o grande sonho da leitura moderna sobre o qual nossa escola foi fundada, continuamos nos esforçando para que existam muitas discussões nas classes sobre, com e em torno dos textos. Debater a respeito das interpretações dos textos abrindo-os para outros textos é uma das práticas mais utilizadas em nossas propostas de trabalho em classe. Tivemos de aprender a democratizar a interpretação, e isso significou construir na escola um

difícil equilíbrio entre os diversos sentidos que as crianças dão aos textos e os significados possíveis que não estão somente nas palavras, mas que são veiculados por meio delas.

Aprendendo com a história da leitura, em nossas aulas começamos apresentando os textos e, revelando as razões que nos levam a colocá-los em cena, tentamos não nos esquecer de que podemos retomar essas razões à medida que vão se modificando no intercâmbio com as crianças. Assim como fazem os leitores interessados fora da escola, nesse intercâmbio com as crianças colocamos em cena nossos próprios interesses nas obras, em seus detalhes, por seu contexto de produção... Lemos muito em voz alta e procuramos fazer isso do início ao fim ou com as paradas planejadas em lugares precisos, sem perder o sentido daquilo que tentamos comunicar. Nós mesmos, docentes, ensaiamos as leituras que oferecemos às crianças porque sabemos que a leitura em voz alta sugere interpretações, e algumas vezes, quando necessário, também apelamos para passagens ampliativas extraídas de outras obras.

Quando iniciamos a troca com as crianças, partimos de uma contribuição espontânea de um aluno, caso exista, desde que ela represente um desafio para todos, ou partimos das primeiras emoções, impressões ou efeitos da leitura. Em todos os casos, trata-se de uma impressão global sobre o que foi lido. Mas o intercâmbio se mantém e se aprofunda retomando o texto e discutindo sobre o que foi lido com todo o grupo: relemos em voz alta, intervimos para que os alunos notem algum aspecto que passou despercebido, propomos contraexemplos, coletamos alternativas e os convidamos a confrontá-las. Quando os alunos não encontram soluções, lhes mostramos diversas opções para que eles as analisem e decidam. Ensinaamos a buscar, ao longo do texto, indícios que permitam coordenar elementos que não têm um vínculo explícito ou linear. Propomos que analisem alguns aspectos particulares desse texto para analisá-los especificamente com eles. Oferecemos informação direta que os alunos não possuem (sempre que não seja a que os alunos têm de elaborar).

Quando a dinâmica de intercâmbio foi consolidada, propomos aos alunos que eles mesmos discutam em pequenos grupos e mostrem as respostas para o problema e a maneira de resolvê-las para seus companheiros. A prática de discussão em pequenos grupos tende a imitar aquela que se desenvolve com todo o grupo e por isso inclui a releitura das crianças, só que agora por si mesmas.

Pouco a pouco começamos a sistematizar estratégias para resolver os problemas de leitura e das conclusões que vão sendo construídas sobre o conteúdo referencial (principalmente as que surgem da relação entre os diversos textos). As sistematizações recuperam saberes construídos em todos os momentos precedentes. Os saberes sobre os conteúdos referenciais que vão sendo compreendidos durante a leitura costumam resultar em anotações coletivas e em equipes, que são incrementadas, acumuladas e modificadas no decorrer das aulas (diferentemente da abordagem dos saberes linguísticos e discursivos que normalmente são propostos para os momentos de escrita).

A dinâmica básica dessas aulas é organizada em sequências: acompanhar a obra de um autor, de um gênero ou subgênero, de um personagem, sessões de leitura e escolha da versão de uma obra entre outras ou acompanhar a leitura de um romance. Todas estas são sequências de trabalho que supõem um acervo de textos em torno do qual circular.

APRENDER A LER E A ESCREVER NA BIBLIOTECA¹

As práticas escriturárias e gráficas introduzem uma distância entre o sujeito falante e sua linguagem, oferecendo a ele os meios de dominar simbolicamente o que até então dominava de modo prático: a linguagem, o espaço, o tempo. Os meios de objetivação do tempo (cronograma, agenda, planejamento etc.), as listas de coisas por dizer ou fazer (como planos de ação ou de palavras futuras), os itinerários ou os percursos traçados, os diários íntimos e todas as formas estéticas da escrita (escrita de poemas, de histórias, de “arte literária”...) são, sem dúvida, instrumentos de configuração de nossa temporalidade, de nossa espacialidade e de nossa linguagem, que são exceções cotidianas e repetidas em relação ao ajuste pré-reflexivo do sentido prático para uma situação social. Existe a mesma brecha entre o tempo vivido “que passa” e o tempo organizado, graças aos meios de objetivação, do que entre o trajeto espontâneo de um automobilista e um itinerário de viagem planejado, preparado, dividido em etapas etc., ou do que entre a palavra espontânea em um contexto de interação e sua escrita elaborada, controlada.

As práticas de escrita são, então, verdadeiros atos de ruptura diante do sentido prático: mantêm uma relação negativa com a memória prática do habitus e possibilitam um domínio simbólico de certas atividades, assim como sua racionalização.

BERNARD LAHIRE

A biblioteca é um espaço propício para desenvolver diversas práticas de interpretação e produção de escritos cotidianos, práticos ou “domésticos”: fichas de empréstimo de livros, anotações de pedidos de exemplares de bibliotecas vizinhas, listas de classificação dos materiais, arquivo de pastas onde se acumulam cópias e recortes de textos diversos — desde receitas culinárias até anotações de interesse sobre um tema —, agendas de leituras de todo o grupo e roteiros pessoais, catálogos de recomendações de editoras, produzidos pelas próprias crianças ou de especialistas. Cada um desses escritos possui contextos de utilização particulares, como qualquer prática de linguagem, e supõe determinada relação com o tempo, o espaço e com os outros.

Como bem assinala Bernard Lahire, essas práticas não devem ser consideradas como “práticas menores”. Elas possuem um sentido social e cognitivo relevante, pois possibilitam o domínio simbólico e a racionalização da linguagem, do tempo e do espaço.

Desenvolvemos muito esse tipo de atividades em classe e com a biblioteca para cumprir, ao mesmo tempo, o propósito didático de ensinar a compreender as

1. Agradeço a especial colaboração de María Dapino e Viviana Traverso na redação deste parágrafo.

leis de organização do sistema de escrita para os mais novos, aqueles que ainda não leem convencionalmente, para introduzi-los em práticas de cultura escrita cujo poder fica normalmente oculto atrás do véu do “cotidiano”, do “habitual”, do “doméstico”.

Para manter viva a biblioteca desenvolvemos diversas situações. Por exemplo:

→ Com a compra, doação ou empréstimo da biblioteca institucional ou de outras bibliotecas escolares e públicas *renovamos o material* periodicamente, para que seja mais provável manter o interesse das crianças e ao mesmo tempo ampliar e aprofundar sua formação como leitores. Se o material chega à escola em pacotes fechados, eles são apresentados gradualmente. Possibilitamos que as crianças participem da *organização* da biblioteca. Diferentes necessidades apresentam novos problemas, que, de acordo com o momento e a experiência leitora das crianças, adotam diferentes soluções. Para isso, o docente propõe situações de *exploração e classificação de materiais* de acordo com as possibilidades e os caminhos que as crianças percorreram como leitores. É comum que as crianças mais novas tentem inicialmente realizar uma organização espontânea dos textos por critérios perceptivos (cor da capa, sua textura ou espessura). Depois de ter mais contato e explorar materiais escritos, elas descobrem que esses critérios não são funcionais e começam a construir outros que, pouco a pouco, se relacionam com o conteúdo e o gênero.

→ Montamos o *fichário* e o *inventário bibliográfico junto com as crianças*. Essa listagem é atualizada permanentemente, com a inclusão de novos materiais de leitura ou devolução dos já lidos. Fichário e inventário estão sempre à disposição das crianças e fazemos com que elas se tornem independentes do docente para a consulta.

À medida que as crianças se familiarizam com os livros, leem e escutam a leitura de histórias de seu interesse, desfrutam da linguagem, compartilham com os outros aquilo que foi lido, começam a manifestar sua vontade de dispor dos livros por mais tempo. Nesse contexto, faz sentido apresentar o problema de registro e ordenamento do material da biblioteca.

→ *Catalogar os materiais da biblioteca* por meio do registro dos dados mais importantes das obras permite o controle do acervo e também sua rápida e fácil localização. (Com os mais novos) A partir dessa situação é possível ensinar a ler e a copiar os dados necessários de maneira seletiva, tais como: título, autor, ilustrador, editores. As crianças têm de examinar as capas e as contracapas levando em conta diferentes indícios fornecidos pelo texto com a finalidade de registrar a informação solicitada nas fichas.

→ *O docente trabalha com os alunos o formato da ficha* para decidir o que é necessário deixar escrito para saber de qual livro se trata. É possível mostrar vários modelos para analisar e comparar com as que se deseja produzir nessa ocasião. Para completar as fichas é possível indicar um conjunto de livros por duplas e intervir para que as crianças localizem na capa os dados necessários e os copiem nas fichas. O adulto pode transcrever esses dados em outra folha, em letra de imprensa maiúscula, para que as crianças possam interagir com a variedade tipográfica mais fa-

miliar a ela. Finalizada a tarefa, os autores ou outros companheiros podem revisar as escritas produzidas. Dependendo de suas experiências prévias, a produção das fichas pode ser realizada em duplas ou de forma individual (Molinari, 2008).

Quando trabalhamos o formato da ficha com as crianças mais novas ou que não tiveram experiência com esse tipo de prática, sugerimos que pensem em “*O que é necessário deixar escrito para que os livros não sejam perdidos?*”. As crianças com menos experiência normalmente consideram que o nome do livro é suficiente. Nossa intervenção é no sentido de ler e comentar as capas e contracapas para tornar mais complexos os dados a serem incluídos.

Quando mostramos várias fichas de biblioteca para analisar e comparar com as que se deseja produzir, discutimos a relação entre as fichas a serem produzidas e o contexto de uso. Analisamos, por exemplo, que existem alguns dados que não precisam ser incluídos, porque se trata de uma biblioteca pequena, que funcionará entre usuários conhecidos, mas que pode ser útil incluir o lugar e a data de edição para saber se é um livro muito antigo.

Enquanto essas decisões para completar a ficha estão sendo tomadas, explicamos e conversamos com as crianças sobre os diferentes papéis do *autor*, *ilustrador* e *editora*: comentar que a *editora* se encarrega de deixar a publicação mais atraente para venda e comercialização; analisar com as crianças o lugar da ilustração em diferentes obras; chamar a atenção para o fato de que nos textos enciclopédicos ou testemunhais costuma-se encontrar a figura do *fotógrafo*; refletir sobre as razões de em um caso existir ilustração e em outros casos fotografias; selecionar livros em que haja mais de um autor e livros cujos dados não estejam colocados nos lugares esperados; comentar que a *coleção* reúne textos sobre um mesmo tema, autor ou gênero; mostrar vários livros de uma mesma coleção e analisar junto com as crianças as características do formato (tipo de letra, cores) que indicam que se trata da mesma coleção; informar que conhecer a coleção serve para antecipar que tipo de texto pode ser. Mantemos “em uso” esse tipo de reflexão durante toda a escolaridade, e paramos toda vez que algo ainda não considerado aparece em uma nova obra.

Essas situações permitem que as crianças que ainda não compreenderam as regras de funcionamento do sistema de escrita, ou seja, as que ainda não conseguem ler e escrever por si mesmas, se aproximem de sua compreensão. Elas desenvolvem práticas de leitura por si mesmas quando, por exemplo, localizam o nome do autor em uma capa ou na ficha em que diz “autor” para copiar o nome do escritor. Desenvolvem práticas de cópia com sentido quando transcrevem o título da obra ou o nome do autor na ficha. Localizar os dados da capa é uma situação em que as crianças leem por si mesmas para encontrar uma informação específica. As crianças podem se apoiar em diferentes indícios textuais para realizar antecipações sobre o que pode estar escrito: a imagem, aspectos formais do texto (tipo de letra, cor da coleção), índices qualitativos (se há letras que reconhecem porque são as de seu nome), índices quantitativos (se são muitas ou poucas letras). Nossa interven-

ção é no sentido de ajudá-las a elaborar e confirmar suas antecipações. Oferecemos contexto verbal perguntando, por exemplo: “Onde será que diz Andersen?”. Pedimos justificativas para que as crianças explicitem e compartilhem suas estratégias: “Como você percebeu que aqui diz a editora?”.

Copiar os dados da capa do livro para completar a ficha é uma situação de escrita de cópia com sentido. Para crianças nas etapas iniciais de alfabetização, *copiar* não é uma prática transparente. Ao contrário, é uma prática que se aprende à medida que é exercitada. Por exemplo, supõe localizar os dados que é preciso copiar e depois transcrevê-los — pode ser com o modelo do texto escrito à vista ou em sua ausência. Também supõe decidir de onde até onde se copia para não repetir nem omitir fragmentos. Dependendo do tipo de experiência prévia das crianças, a situação de cópia dos dados do livro pode ser realizada de maneira individual, em pequenos grupos ou de maneira coletiva, quando o docente ou alguma criança produz o escrito diante de todos. No caso de crianças com menos experiência nesse tipo de prática, o docente pode realizá-la diante delas, explicitando algumas das ações. Por exemplo: “Eu vou prestar atenção ao título para escrevê-lo igual na folha; como é muito comprido, primeiro vou copiar apenas esta parte porque posso esquecer”.

No caso de crianças com mais experiência, as fichas podem incluir outros dados, por exemplo, uma síntese da biografia do autor. Nos livros que contam com dados biográficos do autor é possível pedir que as crianças façam um resumo desses dados para sua inclusão na ficha. Como o resumo depende da situação comunicativa e do propósito que se quer alcançar, não existe um único resumo possível para um texto. Portanto, é preciso decidir quais dados podem ser de interesse para o potencial leitor. Por exemplo, registrar o local e a data de nascimento pode permitir estabelecer vínculos entre a vida dos escritores e aquilo que escrevem. Também pode ser considerado importante informar que o livro — ou o autor — recebeu prêmios importantes como “garantia” de sua qualidade.

→ Possibilitamos que as crianças *participem da tomada de decisões* sobre o material a ser incorporado ou conservado na biblioteca. Para tanto, pedimos que elas explorem e consultem catálogos de editoras, contracapas de livros, resenhas de diferentes textos publicados em jornais, revistas e suplementos ou, ainda, o índice bibliográfico ou os catálogos de bibliotecas.

Propomos às crianças que consultem diferentes catálogos para selecionar livros que elas gostariam de conseguir para a biblioteca. Guardamos todos os catálogos de editoras que podemos conseguir em uma seção da biblioteca e, se contarmos com o acesso à internet, também colocamos catálogos eletrônicos à disposição das crianças (na tela do computador ou em páginas impressas). Os catálogos trazem textos que permitem às crianças realizar antecipações: diagramação do tipo lista, escritas destacadas (título, autor, gênero, preço), segmentos de escrita que se repetem (quando são livros de um mesmo autor ou de uma mesma coleção).

Num primeiro momento exploramos, lemos em voz alta e consultamos os catálogos diante das crianças. Explicitamos, isto é, dizemos em voz alta algumas ações que

um leitor realiza nessas circunstâncias, por exemplo: “Este é um catálogo da coleção A la Orilla del Viento (À Margem do Vento); aqui não estão os de Roldán” ou “Aqui estão todas as obras de Antony Browne, vamos ver... sim... estão ordenadas por ano...”. Mostramos, por exemplo, que em letras destacadas e maiores é possível encontrar o título. Lemos alguns títulos e dados que vêm junto com eles (preço, número de páginas, resenha argumental curta). Ampliamos os dados recorrendo à parte em que diz “Ler mais”.

Num segundo momento, nossa proposta é buscar alguns títulos. Dependendo dos saberes das crianças é possível considerar a lista completa ou limitar o campo de possibilidades a dois ou três títulos. Por exemplo, para crianças com menos experiência é possível perguntar: “Onde será que diz *A planta de Bartolo*”, mostrando esse título e “*Problema del sauce llorón?*” (Problema do salgueiro chorão). Para crianças com mais experiência é possível pedir que localizem Chapeuzinho Vermelho limitando a “Chapeuzinho Vermelho, Chapeuzinho Vermelho e o lobo feroz e Cinderela”. Dessa maneira, as crianças têm de encontrar o título em um conjunto mais restrito. Como os títulos são similares quanto à extensão, e as partes iniciais e finais dos textos também se repetem, elas são obrigadas a fazer uma análise interna dos títulos e considerar indícios qualitativos. Quanto mais semelhantes forem o tamanho e as letras que compõem os títulos, mais desafiador será o problema.

Finalmente, propomos às crianças que explorem catálogos em pequenos grupos para decidir quais livros elas gostariam de ter na biblioteca de classe. Durante essas leituras, as crianças podem identificar novos títulos de um autor cuja obra elas consultaram ou descobrir outros livros, de uma mesma coleção, que teriam interesse em conhecer. Também podem selecionar textos de acordo com o tema que abordam ou com o gênero.

No âmbito das discussões a respeito de quais livros podem escolher surge a necessidade de contar com mais informação antes de tomar decisões. O docente pode falar sobre a existência das resenhas, de textos que geralmente sintetizam o argumento de um livro e, ao mesmo tempo, emitem opinião sobre a obra. São textos de opinião que pretendem exercer influência nos destinatários. Podem ser situações em que o docente lê ou as crianças leem por si mesmas. Com as crianças que estão se iniciando na alfabetização é o docente que pode ler diferentes resenhas e discutir com todas elas se gostariam de conseguir o livro e por quê.

À medida que se adquire prática é possível evidenciar as marcas no texto que indiquem as intenções do autor. Por exemplo, no caso da resenha de *Vidas de cuento* de Graciela Cabal é possível ver uma tentativa do enunciador de fazer com que o leitor fique interessado a partir de: adjetivos que qualificam a obra e a autora: “Com o humor e a sagacidade presentes na escrita de Graciela Cabal...”; frases apelativas: “... as vidas dos escritores que aparecem neste livro são dignas de serem lidas”; perguntas retóricas que despertam a curiosidade do leitor e enfatizam o aspecto dialógico do texto: “Quais dados devem ser citados com precisão?, Quais podem ser omitidos?”; “... na seleção dessas vidas de contos de fadas alguns fatos são de ficção. Quais? Impossível saber!”.

Vidas de conto

GRACIELA BEATRIZ CABAL

Ilustrações de MARÍA EUGENIA NOBATI

Buenos Aires, Edições Santillana, 2001. Coleção Leer es Genial, série Ayer y Siempre.

Com o humor e a astúcia que oferece a escrita de Graciela Cabal, as vidas dos escritores que aparecem neste livro são dignas de serem lidas. Louisa May Alcott, Hans Christian Andersen, Lewis Carroll, Guillermo Enrique Hudson, José Martí, Beatrix Potter, Horacio Quiroga, Robert Louis Stevenson, Mark Twain, Julio Verne e Javier Villafañe, aparecem em rigorosa ordem alfabética. Escrever uma biografia para que seja lida como um conto não é tarefa fácil. Quais dados devem ser citados com precisão? Quais podem ser omitidos? Ao começar, a autora avisa: “na seleção destas vidas de conto alguns fatos são de ficção”. Quais? Impossível saber! O que demonstra que Cabal tomou boas decisões. Mas como, afinal, o que este livro conta são vidas reais, ao finalizar aparece a bibliografia consultada, para os leitores que ficaram com vontade de saber mais.

- ...✦ As crianças também participam ativamente e tomam decisões sobre os materiais para doar ou emprestar para outros grupos de crianças da escola ou de outras instituições, de acordo com demandas específicas. Por exemplo, no final do ano se organiza uma feira de troca de materiais em que são selecionados os textos que se decide entregar para outros grupos para o ano seguinte. Ou, a pedido de outro grupo, buscar na própria biblioteca o que pode servir para crianças de outra série que precisam de informação, por exemplo, sobre a *história do vestido*. Ou se recorre à biblioteca da escola em busca de materiais para a produção do próprio grupo, por exemplo, antologias de canções ou pesquisas sobre temas específicos. Todas estas são práticas em que se aprende a buscar informação ao mesmo tempo em que se favorece a ampliação da comunidade de leitores e uma importante reflexão a respeito da valorização das obras lidas ou uma antecipação sobre a validade de seu conteúdo.
- ...✦ A circulação dos livros da biblioteca cria a necessidade de elaborar *regulamentos para seu uso*. O regulamento é, a princípio, um conjunto de acordos dispersos que, aos poucos, vão tomando forma, na medida em que começam a descobrir que esse tipo de documento tem sentido na hora de estabelecer as regras para as interações entre os usuários. Possibilitamos, também, que os regulamentos sejam modificados diante da percepção de novas necessidades.

...✦ *Elaboração de regulamentos*

Por exemplo, depois de passarem alguns meses frequentando a biblioteca da escola, se discute sobre determinadas dificuldades que podem ser percebidas na circulação dos materiais: é muito lenta a dos materiais mais solicitados, não é possível encontrar alguns livros que constam nos catálogos, nem todos os alunos têm o mesmo acesso à biblioteca (e não parece existir justificativa), os materiais estão se deteriorando... O docente pode planejar uma sequência de situações para criar con-

dições que tornem o uso da biblioteca mais ágil e pleno: realizar entrevistas com as pessoas envolvidas para coletar suas opiniões, analisar o regulamento vigente e identificar os artigos que acham que podem ser modificados, convidar as crianças para um bate-papo para que apresentem seus avanços na proposta de modificação do regulamento, anotar as opiniões e as propostas de todos, encaminhar para as autoridades competentes com as anotações dos pedidos correspondentes. Durante esse processo as crianças têm a oportunidade de desenvolver diversas práticas de linguagem a partir de seu próprio papel institucional: ser alunos da escola e usuários de sua biblioteca. Ao exercer essas práticas como cidadãs elas podem, pouco a pouco, tomar consciência sobre suas próprias possibilidades de melhorar as condições em que se exerce um direito, assim como de exigir o cumprimento de um direito que não é aplicado a todos da mesma forma. Aprendem, além disso, a deixar de lado seu próprio ponto de vista para assumir a acordada voz do grupo a que pertencem, nesse caso, da instituição (Castedo e Cuter, 2007).

PAPEL E TELA DO COMPUTADOR

Além de minhas atividades no Ministério de Educação Francês, sou historiador, pesquisador, escrevo artigos, e há cinco anos não trabalho da forma como trabalhei o resto da minha vida, e isso devido à internet. Meu trabalho de pesquisa mudou completamente: 50% de minha pesquisa é feita na internet e, na verdade, não estou em formação virtual, mas estou em pesquisa virtual, e saber trabalhar com isso é decisivo. Agora estou trabalhando, por exemplo, com traduções de textos do português para o francês, entro no Google a cada cinco minutos porque meus dicionários estão lá; quando tenho problemas de referências, entro no site da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, e se há alguma palavra que não entendo e que não encontro no dicionário, eu a digito no Google, onde imediatamente aparece sendo usada em algum artigo. Jamais havia feito algo assim antes em minha vida de pesquisador. Algo que também é muito interessante, e que uso muitíssimo com meus estudantes, é a comunicação informática com eles, apesar de dar aulas presenciais. Por exemplo, um uso muito importante: de uma semana a outra dou a eles cem páginas para ler e, depois, dois dias antes do curso, mandam mensagens para todo o grupo sobre o que não entenderam dos textos, sobre as reflexões que estes sugerem; depois vem outro que diz que não, não é assim, e eu observo esse fórum, deixo que eles façam primeiro e depois interfiro. No dia do curso já teremos tido uma conversa virtual de várias horas, sobre a qual irei dar meu curso. Estamos aprendendo a usar essas ferramentas, e é magnífico. O Google vai digitalizar, e já começaram a fazer isso, uma das maiores bibliotecas universitárias do mundo, a da Universidade de Michigan. Imaginem vocês que eu tinha medo de pegar um avião para ir trabalhar nessa biblioteca, e em um ano ou dois eu vou tê-la sobre a minha mesa!

JEAN HÉBRARD

Em termos históricos, o conceito de biblioteca sempre esteve relacionado a alguma mudança tecnológica, desde as coleções de pastilhas de argila ou os papiros na Antiguidade, até chegar às “bibliotecas eletrônicas”, quando alguns processos fo-

ram automatizados, e à “biblioteca digital”, quando as coleções de documentos começaram a existir em suporte digital. Chega-se ao conceito de biblioteca virtual quando as coleções e os serviços bibliotecários, em suas diversas modalidades, foram sendo integrados em um espaço em rede. Ao serem transferidas para a internet, as bibliotecas continuam mantendo suas funções específicas: uma coleção sistematizada de documentos.

Aquilo que antes encontrávamos somente em espaços “reais”, como bibliotecas estaduais, comunitárias, escolares e de classe, hoje também pode ser encontrado em espaços “virtuais”. Muitas bibliotecas virtuais são boas e úteis para informar, estudar, buscar e encontrar excelentes livros. Imprimir para ler em papel, ler conectado e escutar textos lidos em voz alta por um profissional são algumas das práticas nas quais as bibliotecas virtuais nos introduzem. Talvez se pense que a consulta em uma biblioteca virtual estimule uma atividade mais solitária e não promova uma troca cara a cara. No entanto, algumas bibliotecas virtuais também possibilitam a troca por meio de fóruns, *chats* e comunidades virtuais de leitores. As telas do computador, além das bibliotecas virtuais, trazem até nós enciclopédias virtuais que exploram ao máximo a natureza multimídia e hipermídia da internet para apresentar seus artigos. Uma enciclopédia virtual é uma produção multimídia. É uma obra, não “uma soma de mídias”, mas a criação de uma nova “obra” a partir das ferramentas multimídias disponíveis na internet.

Ler na biblioteca virtual é, definitivamente, ler. Trata-se de uma leitura que compartilha com a leitura moderna a necessidade de recuperar certas informações de maneira rápida e eficaz, o uso frequente de leituras de consulta, o acesso a “muitos” textos ao mesmo tempo e, ao menos potencialmente, permitiria incorporar mais estratos sociais da população à cultura escrita — como já aconteceu com a imprensa. Textos virtuais disponíveis não são o mesmo que acesso irrestrito de todos e de todas.

Como em toda modalidade de leitura, a prática de leitura na tela do computador possui especificidades próprias de seus propósitos e das características dos materiais e superfícies nos quais os textos se encontram. Na tela — esse grande hipertexto — quem souber buscar, encontrar e validar o encontrado compreendeu grande parte dos segredos dessa leitura (Ferreiro, 2006). Essa necessidade surge pela existência de um novo espaço, o quase infinito espaço virtual. As fronteiras de uma biblioteca virtual “não são determinadas pela geografia”, e sua disponibilidade temporal “depende da demanda de quem a consulta” (citando a definição de biblioteca virtual na Wikipédia).

Mas, como diz Ferreiro, “não podemos confundir partes isoladas de informação com conhecimento”. Isso implica que a escola, além de ensinar a usar as bibliotecas virtuais, tem de ensinar a processar esse conhecimento, esse dado, esse livro ou essa citação e transformá-lo em algo mais que um resultado satisfatório do buscador: “Ser usuário de um computador não basta para se entrar nas bibliotecas virtuais” e “também não é suficiente ter tido experiência em bibliotecas reais” (Perelman, 2008) porque nas bibliotecas virtuais “não existem indicadores da prá-

tica editorial tradicional nem ‘guarda —objetos’ bibliotecários” (Ferreiro, 2006). Nas bibliotecas reais os textos em papel têm uma ordem e uma hierarquia relativamente fixas. Na web, ao contrário, os textos têm uma estrutura aberta e descontínua, e podemos entrar neles a partir de diferentes lugares e de acordo com a busca que tivermos realizado.

Encontrar o que procuramos em uma biblioteca virtual exige certas práticas de leitura próprias da internet, buscar e encontrar: em que parte da página eu busco? Que palavra-chave devo utilizar? Será que preciso usar caracteres próprios das buscas (+, -, “)? Avaliar: qual é a fonte dessa informação? Ela é crível/confiável? Será que é atual? Tomar decisões de navegação: Será que fico na página em que estou, clico em um link interno ou externo da página ou volto atrás na busca? Seremos capazes de tomar decisões enquanto buscamos e encontramos a informação: salvo esse arquivo ou essa foto? Leio conectado ou guardo o livro para lê-lo depois? Guardo a página inteira ou apenas uma parte? (Warschauer, 1999).

Na internet é fundamental dominar as buscas e, no caso das bibliotecas virtuais, isso também é essencial. A previsão, o planejamento e o controle são elementos muito importantes para realizar buscas eficazes em dois sentidos: encontrar o que queremos e que nos sirva para aprender. A previsão e o planejamento são necessários antes de buscar porque precisamos saber quais palavras-chave e sinais vamos usar.

Os buscadores da internet, ao funcionar como fórmulas matemáticas, decodificam, mas não interpretam. Portanto, essa tarefa da elaboração prévia daquilo que vamos buscar tem de ser parte da situação didática. Nesses processos também está presente uma delimitação de nosso objeto de busca, da mesma forma que delimitamos qualquer objeto de estudo: precisamos saber se estamos buscando uma informação para realizar uma entrevista, se estamos à procura de uma citação literária, de um fac-símile para um trabalho de história ou se precisamos de uma foto atual do reitor de uma universidade ou de um jogador de futebol. Essa elaboração prévia da busca também vai nos servir posteriormente para comprovar se o que encontramos é o que estávamos buscando ou se temos de especificar a busca ou procurar em outro lugar (Perelman, 2008). Então, afirma a mesma autora, controlar o que encontramos é o outro passo fundamental de uma busca adequada na internet. É ali que vamos primeiro descobrir se encontramos o que buscávamos e, depois, se o resultado é válido e confiável. E para que isso aconteça será preciso ler dentro dos textos, epígrafes, notas de rodapé. E também teremos de verificar, de acordo com o contexto (as páginas da internet podem estar dentro de portais institucionais, de sites de universidades, de portais jornalísticos etc.), os autores e as instituições que produziram esse material. Nos dois processos, o intercâmbio entre alunos e docente tem um papel central: por meio de uma conversa entre todos, durante ou depois da busca, as crianças poderão especificar suas pesquisas para obter melhores resultados, controlar com outros se os resultados são corretos, discutir sobre a validade das informações observando o contexto em que os dados foram encontrados.

“Textos virtuais disponíveis” não são o mesmo que acesso irrestrito de todos e de todas. Como em todo processo social, o destino mais ou menos democrático dessas novas possibilidades dependerá da combinação de muitos fatores. A partir da escola, ao menos, precisamos tentar fazer com que a história seja escrita na direção da maior inclusão possível. Por isso, é urgente começar a pensar nos problemas que iremos enfrentar e resolver nas classes.

Chego às conclusões finais cercada por minhas bibliotecas... pela estante dessa coleção quase completa de revistas, pela outra, a de números soltos que não são conseguidos facilmente, pelos livros práticos às minhas costas — os de culinária e os manuais de objetos que nunca consulto —, pela pilha daqueles que pedem urgente leitura na mesa de cabeceira e que me fazem sentir culpa, pelos cuidados, brilhantes e também mais espessos pelo uso, pelos mais “estudados” e aqueles que guardamos vai saber para quê, porque nunca vão ser lidos. E também o notebook, que agora tem uma pilha de arquivos abertos ao mesmo tempo na pasta chamada de “Biblioteca digital”, onde guardo textos que com muito esforço consigo não imprimir e que me obrigo a ler na tela, talvez para ficar parecida com a geração dos mais jovens. Após dias de escrita e de lembranças de leituras (transformadas tecnicamente em “citações”), à desordem habitual soma-se a recente. É chegada a hora de voltar a me aquietar. É um alívio. E também é um “até logo” para vários daqueles que sempre me acompanham toda vez que escrevo, e para os outros, aqueles que são justamente para esse momento.

Penso, e não posso deixar de pensar, nas imensas oportunidades que alguns de nós temos para conhecer, grande parte das quais está ali, ao alcance da mão ou a um passo da mesa de trabalho, nas estantes das bibliotecas. Penso quão desigualmente estão distribuídas essas oportunidades e, por isso, decido, mais uma vez, não renunciar ao “essencial”:

[...] os idealistas não querem renunciar ao que consideram “o essencial”, a formação da sensibilidade e da imaginação, a construção da identidade cidadã, a curiosidade intelectual e a transmissão de valores. Para eles, a escola sempre tem um projeto de transmissão coletivo e deve continuar ajudando para a compreensão do mundo, sem se preocupar com a rentabilidade das aprendizagens. (Chartier, 2004)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUTIER, E.; BUCHETON, D. Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères*, INRP, n. 13, p. 11-25, 1997.
- CASTEDO, M.; CUTER, M. E. (Coords.) *Diseño curricular de educación primaria*. Prácticas del Lenguaje, primer ciclo. La Plata: Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007.

CASTEDO, M.; MOLINARI, C.; SIRO, A. I. Enseñar y aprender a leer. Jardines de infantes y primer ciclo de la educación básica. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Materiales Didácticos, 1999.

CHARTIER, A. M. *Enseñar a leer y a escribir*. Una aproximación histórica. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

FERREIRO, E. *Acerca de las rupturas o continuidades en la lectura*. (Conferencia Inaugural de las Jornadas Profesionales del Libro. Feria Internacional del libro de Buenos Aires.) Conaculta, Colección Lecturas sobre lecturas, 20. México, 2006.

GOODMAN, K. El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y Vida*. Buenos Aires, n. 2, p. 5-13, 1990.

HÉBRAD, J. La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela. *Encuentro con lecturas y experiencias escolares*. Buenos Aires: Flacso, 2006. p. 18.

ILLICH, I. Un alegato a favor de la investigación de la cultura escrita legítima. In: OLSON, D. R. TORRANCE, N. (Comps.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, 1995. (Colección LEA).

LAHIRE, B. Écritures domestiques. La domestication du domestique. *Social Science Informatic / Information sur les Sciences Sociales*, v. 34, p. 567-592, 1995.

LERNER, D. *Leer y escribir en la escuela*: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

MOLINARI, C. et alii. *La lectura en la alfabetización inicial*. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela. Dirección de Capacitación Educativa, Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

OLSON, D. R. *El mundo sobre el papel*. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona: Gedisa, 1998.

_____.; TORRANCE, M. La cultura escrita como actividad metalingüística. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, M. (Comps.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, 1995. (Colección LEA).

PERELMAN, E. La exploración de Sofia en los bosques de la Biblioteca Virtual Cervantes. *Congreso Internacional de promoción del libro y la lectura, XI*. Buenos Aires, 2008, p. 11.

_____. La tensión entre tener éxito y comprender en la búsqueda de información en internet. *XV Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. (no prelo).

_____.et alii. Búsqueda en internet en situaciones de estudio: los sentidos que construyen los alumnos. *Lectura y Vida*, Buenos Aires, n. 1, p. 16-23, 2007.

SAENGER, P. La separación de las palabras y la fisiología de la lectura. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Comps.) *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona: Gedisa, 1995. (Colección LEA).

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, INRP, n. 15, 1997.

WARSCHAUER, M. *Electronic literacies: language, culture, and power in online education*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

Dar clase con bibliotecas en las aulas

MIRTA LUISA CASTEDO

El dinero que se gasta en textos de lectura, escritura, ortografía y caligrafía puede utilizarse para mantener el aula equipada con una rica variedad de recursos auténticos. Cada aula necesita su propia biblioteca, aumentada por clubes de libros e intercambios de libros, libros prestados por la biblioteca municipal, colecciones prestadas temporalmente por la biblioteca del colegio y libros escritos por alumnos-autores y producidos artesanalmente en el centro de publicaciones del aula. KENNETH GOODMAN

Aún hoy, después de varias décadas de concientización sobre la importancia de contar con bibliotecas en las aulas y en las escuelas, es llamativo advertir que la siempre sostenida demanda de alfabetización universal no sea sistemáticamente acompañada de una constante demanda de instalación de bibliotecas en todas las aulas o, al menos, en todas las escuelas de la región. Más aún, cuando se cuenta con el acervo necesario, hacen falta más programas sistemáticos y sostenidos que, contra una lógica de libros únicos y lecturas únicas, abra la clase al universo de las múltiples lecturas en la diversidad de géneros que hemos acumulado a través de siglos de cultura escrita.

Se aprende a leer leyendo es una aseveración que se vacía de contenido de no contar con los materiales a ser leídos, esa *colección de documentos escritos* que llamamos *bibliotecas*. Y, para ir un poco más allá, tampoco es posible *aprender a escribir escribiendo* sin una intensa lectura de textos del mismo género y sin libros de consulta alrededor del escritor, ya se trate de un pequeño escritor o un gran experto.

Así como durante siglos la escena de lectura escolar fue un conjunto de niños, cada uno con el mismo libro entre sus manos, cada uno en su pupitre, esperando la indicación de la maestra para comenzar a leer, hace décadas que venimos trabajando para que el escenario de la clase se transforme en *una biblioteca a la medida de la clase*, donde un conjunto de niños y docentes trabajan en torno a los libros (y ahora, también a las pantallas). No por ambiciosa, esta nueva escena de lectura deja de ser posible: una comunidad de lectores y escritores interactuando en torno a los textos indispensables, pertinentes y propios de cada una de las diversas prácticas de lectura, escritura y oralidad que nos proponemos que los chicos conquisten; una comunidad que consigue construir los implícitos compartidos que permiten la convivencia entre lo diverso, pero no por diferente, incomprensible.

La experiencia acumulada durante muchos años de construcción de esta nueva realidad escolar nos hace estar convencidos de que algunas prácticas escolares nos conducen al propósito descrito.

Propiciamos que docentes y alumnos de todos los años, aun los que todavía no leen por sí mismos de manera convencional, destinen el tiempo necesario para organizar la *biblioteca del aula* y mantenerla en funcionamiento durante todo el año. La mayor cantidad y variedad posible de materiales de lectura en un lugar accesible del salón, al alcance de los niños, presentados de manera atractiva, renovados y restaurados periódicamente para hacerlos circular, para leerlos, para intercambiar con otros lectores, para estudiar, para disponer de modelos de escritura, para consultarlos, para hallar buenos argumentos o consistentes refutaciones...

LA BIBLIOTECA INDISPENSABLE

Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; los textos y su contexto... DELIA LERNER

Uno de nuestros propósitos fundamentales es incorporar a todos los niños a la cultura escrita. Nos apoyamos en la definición de Olson sobre cultura escrita (1998) para postular que, en la escuela, queremos que todos conquisten el *poder* de participar en la tradición escrita de la ciencia, la filosofía y la literatura. Esto supone *acceder* a una cantidad de textos, fijados y acumulados a través de alguna escritura u otro medio, posibles de ser modificados, dando lugar a diversas versiones. Por eso, para participar de la cultura escrita es ante todo indispensable contar con un acervo de documentos escritos, es decir, con lo que hoy llamamos *biblioteca*. Es también indispensable acceder a la participación en las instituciones donde se desarrollan prácticas específicas con los textos: el derecho, la justicia, la familia, el comercio, la salud, la educación, los medios de comunicación... Cada institución desarrolla prácticas culturales desde donde se da sentido a lo que se lee y se escribe.

Por eso, definimos nuestro objeto de enseñanza como las prácticas sociales del lenguaje, algo mucho más complejo y amplio que la lengua contenida en tales prácticas, porque este objeto “apunta a las dimensiones particulares del funcionamiento del lenguaje en relación con las prácticas sociales en general, dado que el lenguaje tiene una función de mediación respecto de estas últimas”. Dice Bautier (1997) que estas prácticas son a la vez sociales, cognitivas y lingüísticas –es decir, no sólo ni disociablemente lingüísticas. Los sujetos no las interpretan en abstracto sino desde su lugar social, de allí que “Su carácter es, por lo tanto, heterogéneo, y los roles, ritos, normas y códigos propios de la circulación discursiva son dinámicos y variables. La relación de los actores con las prácticas del lenguaje, también varía, y la distancia que puede separarlos o, por el contrario, acercarlos a ellas, tiene importantes efectos sobre los procesos de apropiación. Estudiar el funcionamiento del lenguaje como práctica social significa entonces analizar las diferenciaciones y variaciones en función de sistemas de categorizaciones sociales a disposición de los sujetos observados” (Schneuwly y Dolz, 1997).

Sabemos, además, que la escuela es la institución que sigue cumpliendo la función de incorporar a los aprendices a las instituciones donde se desarrollan las prácticas de lectura y escritura. Al menos, es la institución a quien se le otorga la función de garantizar tal incorporación para todos, con independencia de su lugar social de nacimiento. Para ello fue creada y queremos contribuir a que siga siendo así. Y es en la escuela, también, donde se aprende a compartir un metalenguaje para hablar y pensar sobre los textos: sobre su estructura, su significado, las intenciones de los autores, las interpretaciones según los contextos, sus formas de producción, las condiciones en que fueron generados, etc. No es el único espacio social donde esto sucede, pero sigue siendo el único que se propone garantizar el acceso al poder de la palabra escrita a través de sostener y profundizar progresivamente el intercambio sobre lo leído, construyendo un lenguaje para hablar y pensar sobre la cultura escrita.

Es por eso que consideramos que una función esencial del maestro es hallar las situaciones en las que tenga sentido compartir, opinar, intercambiar, releer, discutir... sobre las prácticas que se desarrollan alrededor de los textos en diversos contextos. Formar lectores es enseñar a considerar “...el modo en que los textos pueden ser entendidos o malentendidos por otros lectores. Los lectores críticos no atienden sólo a lo que un texto dice o significa, sino además a la intención del autor y a su forma retórica, distinguiendo lo que el autor intentaba hacer que creyera algún lector de lo que ellos mismos estaban dispuestos a creer.” (Olson, 1995, 181). No sólo nos preguntamos, *¿qué significa?* Sino también, *¿por qué el autor dice esto?, ¿a quién se dirige?, ¿qué quiere el autor que el lector haga o piense?, ¿qué interpretaría un lector que no comparte los mismos supuestos?*

Ahora bien, conseguir tal propósito es un proceso que compromete a toda la vida escolar, tanto desde el planteamiento de las instituciones como en las prácticas de todos los maestros y maestras involucrados en los procesos de formación de nuestros niños. Así como no es posible alcanzarlo a través de un texto único, tampoco es posible conquistarlo a través de una situación única. Más que reivindicar la importancia de una situación de enseñanza de la lectura sobre otra, somos partidarios de una multiplicidad de situaciones que adquieren sentido en función de los propósitos, las características de los textos y las prácticas con ellos asociadas.

EN VOZ ALTA, LA LECTURA DE LA ANTIGÜEDAD

Diversas escenas de lectura atraviesan la historia. Dice David R. Olson (1998, 168) que prácticas completamente diferentes pueden recibir el nombre de lectura y que las mismas han variado en relación con las estructuras de los textos y las suposiciones acerca de su significado.

En la Antigüedad, “...no existía el deseo, característico de las civilizaciones modernas, de tornar más fácil y veloz la lectura, pues las ventajas que el mundo moderno encuentra en la posibilidad de leer más fácilmente (...) no eran percibidos como ventajas por los hombres de la época antigua.” (Saenger, 1995, 276). La lectura moderna, caracterizada por la rápida y eficaz recuperación de la información durante la lectura de consulta, por la capacidad de leer rápidamente muchos libros técnicos, lógicos y científicos de gran complejidad y por la gran difusión de toda la cultura escrita en todos los estratos sociales de la población era por entonces inconcebible pues “No existía casi ningún otro modo de leer que no fuera el de ensayar las oraciones en voz alta y escucharlas para determinar si tenían sentido. (...) El sentido permanecía oculto en la página hasta que era expresado en voz alta.” (Illich, 1995, 47).

La lectura en el mundo antiguo era oral –en voz alta–, lenta, esa lectura que se detiene para entender y que se deleita una y otra vez con el texto pronunciado, que se vuelve mnemónica... –algo posible ante un canon escaso e impensable ante la sobreabundancia de textos de la actualidad.

A pesar de que no compartimos que la práctica de lectura en voz alta sea la única modalidad de lectura presente en las aulas, hecho que sucede en muchas escuelas, no significa que deba desterrarse. Ésta es una lectura de profesionales, los que ensayan una y otra vez los textos para ser dichos ante una audiencia. Tiene un lugar en la cultura escrita y por lo tanto tiene un lugar en las prácticas escolares. No por antigua, la desterramos de la escuela, es una modalidad que está presente en numerosas situaciones. Algunas son:

...⇒ *Sesiones de teatro leído*

Para elegir una obra de teatro para ser leída en voz alta, frecuentamos muchas otras para poder seleccionar una entre varias; también consideramos para qué tipo de auditorio se leerá. Para preparar la obra, distribuimos los papeles en acuerdo con los alumnos y ensayamos una y otra vez. Durante los ensayos, los chicos aprenden a considerar las acotaciones, tomar la voz del actor o del títere para interpretar su parlamento de acuerdo a cómo creen que debe ser dicho, a leer interpretando un estado mental –con rabia, con entusiasmo, a punto de llorar... Cuando se aprende a leer en voz alta, también se aprende a profundizar en la construcción de sentidos porque la lectura en voz alta es, ante todo, una interpretación de la obra que el lector construye sobre la base del texto del autor.

...⇒ *Selección de poemas para producir una antología o para recitarlos*

Propiciamos que los niños ensayen una y otra vez la lectura de poemas escogidos para ser leídos o recitados ante una audiencia cuando han leído y escuchado leer diversidad de formas poéticas, cuando han podido disfrutar e intercambiar los distintos efectos, formas y procedencias que puede tener este género y cuando han conformado criterios autónomos de elección vinculados con gustos y valoraciones estéticas. En tales circunstancias, consideramos que estarán en condiciones de realizar una selección de las obras preferidas y conservarlas en papel y/o en versiones grabadas, al igual que presentar funciones ante la audiencia. Los niños releen textos que ya conocen para seleccionar cuáles son más oportunos a propósito del destinatario o pueden realizar una selección sobre la base de una restricción: de un autor, populares, de una temática, humorísticas, etcétera.

Con el teatro, con los cuentos o con los poemas, proponemos la lectura de otros textos que aportan conocimientos sobre las obras y sus contextos, para progresar en la interpretación: recomendaciones y reseñas, biografías de autores e ilustradores, prólogos, catálogos, textos explicativos y descriptivos sobre personajes y ambientes. Estos textos enriquecen la posibilidad de interpretación.

...⇒ *Exposiciones y lectura en voz alta en el contexto de comunicar lo aprendido*

Propiciamos que los chicos aprendan a exponer lo aprendido ante diversas audiencias, a leer en voz alta

los informes de sus trabajos y a leer ante los pares para estudiar un tema. Esto supone el desarrollo de diversas y sostenidas secuencias de trabajo donde progresivamente se aprenda a resolver los múltiples problemas que conllevan estas prácticas. Durante las exposiciones orales, con apoyo de diversas imágenes o esquemas que ayudamos a que los mismos niños elaboren, muchas veces los niños leen en voz alta un texto que han escrito para la ocasión y que han ensayado reiteradamente para estar seguros de lograr el efecto deseado ante el auditorio. También durante las exposiciones se pueden leer textos de otros, seleccionados entre los ya leídos, generalmente breves (Castedo *et al.*, 2007).

La lectura en voz alta que hoy propiciamos en la escuela es una lectura ensayada una y otra vez, hasta encontrar el sentido que se quiere comunicar a una audiencia. Cuando enseñamos a leer en voz alta, ensayamos una y otra vez, igual que los actores, para “prestar” la voz al autor. Cuando lo hacemos, los chicos aprenden a construir un sentido del texto, y también descartan otros posibles, de modo que colaboramos con la progresiva conciencia sobre las posibilidades de interpretación alternativa.

La lectura en voz alta es siempre lectura de un texto conocido, uno entre otros, uno especial y cuidadosamente elegido antes de iniciar el proceso de ensayos. La elección de la obra a ser leída es también un proceso que requiere ser enseñado y que es progresivamente aprendido. Sin la elección de “esa” obra, “especial” para esa audiencia, “adecuada” por la extensión o por la cantidad de personajes, “única” para ese lector... la práctica pierde el sentido que queremos sostener. Sin un conjunto de materiales desde donde seleccionar, es imposible desarrollarla. Buscar en la biblioteca del aula, pedir en la de los salones vecinos, explorar el material disponible en la biblioteca de la escuela y, si fuese posible, pedir préstamos a las bibliotecas cercanas, son prácticas indispensables para desarrollar las situaciones descritas.

LEER EN SILENCIO, DEBATIR Y COMPRENDER

Con la (re)introducción de separaciones entre palabras por parte de los escribas irlandeses y anglosajones (siglo XII, para el alfabeto latino) se instala la posibilidad de lectura silenciosa: “... la introducción de separaciones entre palabras liberó las facultades intelectuales del lector, permitiéndole leer cualquier texto en silencio y, por consiguiente, con mayor rapidez, y permitiéndole sobre todo comprender más fácilmente una cantidad más grande de textos de mayor complejidad intelectual” (Saenger, 1995, 276). Esta lectura “liberada de la pronunciación” da lugar a la proliferación de las diversas teorías de la interpretación que se expanden durante la Edad Media y que se deleitan en el debate permanente, pena de castigo mediante, escuchadas en que los textos pueden ser interpretados en diferentes niveles, más o menos cercanos a Dios o a los hombres (leer el texto para extraer de él normas de vida, leer el texto para derivar una doctrina moral y relatos edificantes, leer literal o racionalmente...).

Leer es discutir, y la discusión es siempre con otros. Los hombres medievales nos enseñaron a abrir los textos a otros textos en la búsqueda de argumentos para sostener las interpretaciones: a consultar las gramáticas y los diccionarios que iban estabilizando el significado de los vocablos y las construcciones, a tener en cuenta la historia y la geografía para hipotetizar sobre el significado en su contexto de producción, a sostener una mirada antropológica sobre el posible sentido de los hechos en la cultura desde donde son relatados, e inclusive, a considerar el texto no sólo como el producto de la mente del autor sino también de sus intenciones con respecto a la audiencia.

Aunque hoy sabemos que no hay sólo una interpretación correcta disponible para todo el que pueda leer, tal como rezaba el gran sueño de la lectura moderna sobre el que se fundó nuestra escuela, hoy seguimos esforzándonos en que las aulas se pueblen de discusiones en, con y alrededor de los textos. Debatir sobre las interpretaciones de los textos abriéndolos a otros textos es una de las prácticas más desarrolladas en nuestras propuestas de trabajo en el aula. Tuvimos que aprender a democratizar la interpretación y esto supuso construir en la escuela un difícil equilibrio entre los diversos sentidos que los niños dan a los textos y los significados posibles que no están solo en las palabras pero se vehiculizan a través de las palabras.

Aprendiendo de la historia de la lectura, en nuestras clases comenzamos presentando los textos, manifestando las motivaciones que nos llevan a ponerlos en escena, tratamos de no olvidar que podemos vol-

ver a esas motivaciones a medida que se van transformando en el intercambio con los niños. Como lo hacen los lectores interesados fuera de la escuela, ponemos en la escena del intercambio con los niños nuestros propios intereses en las obras, en sus detalles, por su contexto de producción... Leemos mucho en voz alta y tratamos de hacerlo desde el principio al fin o con las detenciones planificadas en lugares precisos, sin perder el sentido de lo que se intenta comunicar. Nosotros mismos, los docentes, ensayamos las lecturas que ofrecemos a los niños, porque sabemos que la lectura en voz alta sugiere interpretaciones, y también, en ocasiones, apelamos a pasajes ampliatorios extraídos de otras obras, en la medida de las necesidades.

Cuando iniciamos el intercambio con los niños, partimos de una contribución espontánea de un alumno, si la hubiese, en la medida en que suponga un desafío para todos, o partimos desde las primeras emociones, impresiones o efectos de la lectura. En todos los casos, se trata de una impresión global sobre lo leído. Pero el intercambio se sostiene y se profundiza volviendo al texto y discutiendo sobre lo leído con todo el grupo: releemos en voz alta, intervenimos para que los alumnos reparen sobre algún aspecto no advertido, proponemos contraejemplos, recogemos alternativas e invitamos a confrontarlas. Cuando los alumnos no encuentran soluciones, proponemos diversas opciones para que ellos analicen y decidan. Enseñamos a buscar, a lo largo del texto, indicios que permitan coordinar elementos que no se vinculan explícita o linealmente. Proponemos analizar algunos aspectos particulares de ese texto para analizarlos específicamente con ellos. Brindamos información directa que los alumnos no poseen (siempre que no sea la que los alumnos tienen que elaborar).

Cuando la dinámica de intercambio se ha afianzado, proponemos a los alumnos que sean ellos los que discutan en pequeños grupos y pongan en común las respuestas al problema y el modo de resolverlas. La práctica de discusión en pequeños grupos, tiende a imitar aquella que se desarrolla con todo el grupo, de allí que incluya la relectura de los chicos, pero ahora por sí mismos.

Progresivamente, comenzamos a sistematizar estrategias para resolver los problemas de lectura y las conclusiones que se van construyendo sobre el contenido referencial (especialmente las que provienen de la relación entre los diversos textos). Las sistematizaciones recuperan saberes construidos en todos los momentos precedentes. Los saberes sobre los contenidos referenciales que se van comprendiendo durante la lectura suelen dar lugar a tomas de notas colectivas y en equipos que se incrementan, acumulan y transforman durante el transcurso de las clases (a diferencia del tratamiento de los saberes lingüísticos y discursivos que normalmente se posponen para los momentos de escritura).

La dinámica básica de estas clases se organiza en secuencias: seguimiento de obras de un autor, de un género o subgénero, de un personaje, sesiones de lectura y elección de una versión de una obra entre otras o seguimiento de la lectura de una novela. Todas son secuencias de trabajo que suponen un acervo de textos en torno a los cuales circular.

APRENDER A LEER Y A ESCRIBIR EN LA BIBLIOTECA¹

Las prácticas escriturarias y gráficas introducen una distancia entre el sujeto hablante y su lenguaje, brindándole los medios de dominar simbólicamente lo que hasta entonces dominaba de modo práctico: el lenguaje, el espacio, el tiempo. Los medios de objetivación del tiempo (cronograma, agenda, planificación, etc.), las listas de cosas por decir o hacer (como planes de acción o de palabras futuras), los itinerarios o los recorridos trazados, los diarios íntimos y todas las formas estéticas de la escritura (escritura de poemas, de historias, de “arte literario”...), etc., son sin duda instrumentos de conformación de nuestra temporalidad, de nuestra espacialidad y de nuestro lenguaje, que constituyen excepciones cotidianas y repetidas respecto del ajuste pre-reflexivo del sentido práctico a una situación social. Existe la misma brecha entre el tiempo vivido “que pasa” y el tiempo organizado gracias a medios de objetivación, que entre el trayecto espontáneo de un automovilista y un itinerario de viaje planificado, preparado, dividido en etapas, etc; o que entre la palabra espontánea en un contexto de interacción y su escritura elaborada, controlada.

Las prácticas de escritura constituyen pues verdaderos actos de ruptura frente al sentido práctico; mantienen una relación negativa con la memoria práctica del habitus y posibilitan un dominio simbólico de ciertas actividades, así como su racionalización. BERNARD LAHIRE

La biblioteca es un espacio propicio para desarrollar diversas prácticas de interpretación y producción de escritos cotidianos, prácticos o “domésticos”: fichas de préstamo de libros, notas de solicitud de ejemplares a bibliotecas vecinas, listas de clasificación de los materiales, archivo de carpetas donde se acumulan copias y recortes de textos diversos –desde recetas de cocina hasta notas de interés sobre un tema–, agendas de lecturas de todo el grupo e itinerarios personales, catálogos de recomendaciones de editoriales, producidos por los mismos niños o de especialistas. Cada uno de estos escritos tiene contextos de utilización particulares, como cualquier práctica del lenguaje, y suponen una cierta relación con el tiempo, el espacio y con los otros.

Como bien lo señala Bernard Lahire, estas prácticas están lejos de ser consideradas “prácticas menores”.

Poseen un sentido social y cognitivo relevante en tanto posibilitan el dominio simbólico y la racionalización del lenguaje, el tiempo y el espacio.

Hemos desarrollado profusamente este tipo de actividades en el salón de clase y en torno a la biblioteca para cumplir, a la vez, con el propósito didáctico de enseñar a comprender las leyes de organización del sistema de escritura a los más pequeños, a los que aún no leen convencionalmente, al mismo tiempo que introducirlos en prácticas de cultura escrita cuyo poder queda normalmente oculto tras el velo de “lo cotidiano”, “lo habitual”, “lo doméstico”.

Para mantener viva la biblioteca, desarrollamos diversas situaciones. Por ejemplo:

- Por compra, donación o préstamo de la biblioteca institucional u otras bibliotecas escolares y públicas, *renovamos el material* periódicamente, de tal modo que resulte más probable mantener el interés de los niños a la vez que ampliar y profundizar su formación como lectores. Si el material llega a la escuela en paquetes cerrados, vamos presentándolo progresivamente. Propiciamos que los niños participen en la *organización* de la biblioteca. Distintas necesidades plantean nuevos problemas que según el momento y la experiencia lectora de los niños adoptan diferentes soluciones. Para ello, el docente propone situaciones de *exploración y clasificación de materiales* de acuerdo con las posibilidades y recorridos lectores de los chicos. Es común que los niños más pequeños intenten inicialmente una organización espontánea de los textos por criterios perceptivos (color de la tapa, su textura o grosor). Con la frecuentación y la exploración de materiales escritos descubren que esos criterios no son funcionales y comienzan a construir otros que se relacionan progresivamente con el contenido y el género.
- Armamos el *fichero* y el *inventario bibliográfico junto con los chicos*. Este listado se actualiza permanentemente con la inclusión de nuevos materiales de lectura o devolución de los ya leídos. Fichero e inventario están siempre a disposición de los niños y propiciamos que se independicen del docente para la consulta.

A medida que los niños se familiarizan con los libros, leen y escuchan leer historias que les interesan, disfrutan del lenguaje, comparten con otros lo leído, comienzan a manifestar sus ganas de disponer de los libros por más tiempo. En tal contexto, tiene sentido plantear el problema de registro y ordenamiento del material de la biblioteca.

- *Fichar los materiales de la biblioteca* a través del registro de los datos más importantes de las obras permite el control del acervo, así como su rápida y fácil ubicación. (*Con los más pequeños*) A partir de esta situación es posible enseñar a leer y a copiar de manera selectiva los datos necesarios, tales como título, autor, ilustrador, editores. Los niños tienen que examinar las portadas y contraportadas tomando en cuenta diferentes indicios provistos por el texto con el fin de volcar la información requerida en las fichas.
- *El docente trabaja con los alumnos el diseño de la ficha* a efectos de decidir qué es necesario dejar escrito para saber de qué libro se trata. Se pueden mostrar varios modelos para analizar y comparar con las fichas que se desea producir en esta ocasión. Para completarlas, se puede asignar un conjunto de libros por parejas e intervenir a fin de que los niños localicen en la tapa los datos necesarios y los copien en

las fichas. El adulto puede transcribir estos datos en otra hoja, en letra imprenta mayúscula, para que los niños puedan interactuar con la variedad tipográfica que les resulte más familiar. Finalizada la tarea, los autores u otros compañeros pueden revisar las escrituras producidas. Dependiendo de sus experiencias previas, la producción de las fichas puede realizarse en parejas o de forma individual (Molinari *et al.*, 2008).

Cuando trabajamos el diseño de la *ficha* con los niños más pequeños o que no han tenido experiencia en este tipo de práctica, proponemos pensar en “¿Qué es necesario dejar escrito para que los libros no se pierdan?” Habitualmente, los niños con menos experiencia consideran que el nombre del libro es suficiente. Intervenimos leyendo y comentando las tapas y contratapas para ir complejizando los datos a incluir.

Cuando mostramos varias fichas de biblioteca para analizar y comparar con las que se desea producir, discutimos la relación entre las fichas a producir y el contexto de uso. Analizamos, por ejemplo, que hay algunos datos que no es necesario incluir porque se trata de una biblioteca pequeña que funcionará entre usuarios conocidos, pero sí puede resultar útil incluir el lugar y la fecha de edición para saber si es un libro muy viejo.

Mientras se están tomando estas decisiones para completar las fichas, explicamos y conversamos con los niños sobre los diferentes roles del *autor*, *ilustrador* y *editorial*: comentar que la *editorial* se encarga de hacer atractiva la publicación para la venta y comercialización; analizar con los niños el lugar de la ilustración en diferentes obras; advertir que en los textos enciclopédicos o testimoniales suele encontrarse la figura del *fotógrafo*; reflexionar sobre las razones que llevan a que en un caso haya ilustraciones y en otros fotografías; seleccionar libros en los que haya más de un autor y libros cuyos datos no estén ubicados en los lugares esperables; comentar que la *colección* reúne textos sobre un mismo tema, autor o género; mostrar varios libros de una misma colección y analizar junto con los niños las características del formato (tipo de letra, colores) que indican que se trata de la misma colección; advertir que conocer la colección sirve para anticipar qué tipo de texto puede ser. Sostenemos este tipo de reflexiones durante toda la escolaridad, la mantenemos “en uso”, deteniéndonos cada vez que algo aún no considerado aparece en una nueva obra.

Estas situaciones permiten que los niños que aún no comprendieron las reglas de funcionamiento del sistema de escritura, es decir, que todavía no pueden leer y escribir por sí mismos, se aproximen a su comprensión. Desarrollan prácticas de lectura por sí mismos cuando, por ejemplo, localizan el nombre del autor en una tapa o en la ficha dónde dice “autor” para copiar el nombre del escritor. Desarrollan prácticas de copia con sentido cuando transcriben el título de la obra o el nombre del autor a la ficha. Localizar los datos de la tapa es una situación donde los niños leen por sí mismos para encontrar una información específica. Los niños pueden apoyarse en diferentes indicios textuales para realizar anticipaciones sobre lo que puede estar escrito: la imagen, aspectos formales del texto (tipo de letra, color de la colección), índices cualitativos (si hay letras que reconocen porque son las de su nombre), índices cuantitativos (si son muchas o pocas letras). Intervenimos para ayudar a que elaboren y confirmen sus anticipaciones. Ofrecemos contexto verbal preguntando por ejemplo, “¿Dónde dirá Andersen?” Pedimos justificaciones para que los niños expliciten y compartan sus estrategias: “¿Cómo te diste cuenta que acá dice la editorial?”

Copiar los datos de la tapa del libro para completar la ficha es una situación de escritura por copia con sentido. Para niños en las etapas iniciales de alfabetización, *copiar* no es una práctica transparente. Por el contrario, es una práctica que se aprende a medida que se la ejerce. Por ejemplo, supone localizar los datos que hay que copiar y luego transcribirlos –puede ser con el modelo del texto escrito a la vista o en su ausencia. También supone decidir desde dónde hasta dónde se copia para no repetir ni omitir fragmentos. De acuerdo al tipo de experiencias previas de los niños, la situación de copia de los datos del libro puede realizarse de manera individual, en pequeños grupos o de manera colectiva cuando el docente o algún niño producen el escrito frente a todos. En el caso de niños con menos experiencia en este tipo de prácticas, el docente puede ejercerla frente a los niños, explicitando alguna de las acciones. Por

ejemplo, “me voy a fijar dónde está el título para escribirlo igual en la hoja, como es muy largo primero voy a copiar nada más que esta parte porque me puedo olvidar”.

En el caso de niños avanzados, las fichas pueden incluir otros datos tales como una síntesis de la biografía del autor. En los libros que cuentan con datos biográficos del autor, se puede proponer a los niños realizar un resumen de los mismos para su inclusión en la ficha. Como el resumen depende de la situación comunicativa y el propósito que se persigue, no hay un único resumen posible para un texto. Por lo tanto, es preciso decidir qué datos pueden resultar de interés para el potencial lector. Por ejemplo, consignar el lugar y la fecha de nacimiento puede permitir establecer vinculaciones entre la vida de los escritores y aquello que escriben. También puede considerarse importante informar que el libro –o el autor– recibieron premios importantes como “garantía” de su calidad.

→ Favorecemos que los niños *participen en la toma de decisiones* sobre el material a incorporar o a conservar en la biblioteca. Por ello, proponemos la exploración y consulta de catálogos de editoriales, contratapas de libros, reseñas de diferentes textos publicados en diarios, revistas y suplementos o bien el listado bibliográfico o catálogos de bibliotecas.

Proponemos a los niños consultar diferentes catálogos para seleccionar libros que les gustaría conseguir para la biblioteca. Conservamos todos los catálogos de editoriales que podemos conseguir en una sección de la biblioteca y, si contamos con acceso a internet, también ponemos catálogos electrónicos a disposición de los chicos (en pantalla o en páginas impresas). Los catálogos son un tipo de texto que facilita las anticipaciones por parte de los niños: diagramación tipo lista, escrituras destacadas (título, autor, género, precio), segmentos de escritura que se repiten (cuando se trata de libros de un mismo autor o una misma colección).

En un primer momento, exploramos, leemos en voz alta y consultamos los catálogos frente a los niños. Explicitamos, es decir, decimos en voz alta algunas acciones que realiza un lector en estas circunstancias, por ejemplo, “Éste es un catálogo de la colección *A la orilla del viento*, aquí no están los de Roldán” o “Acá están todas las obras de Antony Browne, a ver... sí, están ordenadas por año...” Mostramos, por ejemplo, que en letras resaltadas y más grandes se encuentra el título. Leemos algunos títulos y datos que los acompañan (precio, número de páginas, breve reseña argumental). Ampliamos los datos recurriendo a la parte en la que dice “Leer más”.

En un segundo momento proponemos buscar algunos títulos. Dependiendo de los saberes de los niños, se puede considerar la lista completa o circunscribir el campo de posibilidades a dos o tres títulos. Por ejemplo, para niños menos avanzados, puede preguntar, ¿dónde dirá *La planta de Bartolo*, señalando ese título y *Problema del sauce llorón*? Para niños más avanzados puede plantear que ubiquen “Caperucita Roja” circunscribiendo a “Caperucita Roja”, “Caperucita Roja y el lobo feroz” y “Cenicienta”. De esta manera los niños tienen que encontrar el título en un conjunto más restringido. Dado que los títulos son similares en cuanto a la extensión y además se repiten partes iniciales y finales de los textos, están obligados a hacer análisis internos de los títulos y considerar indicios cualitativos. Cuanto mayor similitud en la extensión y las letras que conforman los títulos, más desafiante resulta el problema.

Finalmente, proponemos a los niños que exploren catálogos en pequeños grupos para decidir qué libros les gustaría tener en la biblioteca del aula. Durante estas lecturas los niños pueden identificar nuevos títulos de un autor cuya obra han frecuentado o descubrir otros libros que les interesaría conocer de una misma colección. También pueden seleccionar textos de acuerdo al tema que tratan o al género.

En el marco de las discusiones en torno a qué libros elegir, surge la necesidad de contar con más información antes de tomar decisiones. El docente puede plantear la existencia de las reseñas, textos que por lo general sintetizan el argumento de un libro a la vez que emiten juicio acerca de la obra. Se trata de textos de opinión que pretenden ejercer influencia en los destinatarios. Se puede tratar de situaciones donde el docente lee o los niños leen por sí mismos. Con los niños que se inician en la alfabetización, es el docente quien puede leer diferentes reseñas y discutir entre todos si les gustaría conseguir el libro y por qué.

A medida que se cobra práctica se puede focalizar en las marcas en el texto que den cuenta de las intenciones de su autor. Por ejemplo, en el caso de la reseña de *Vidas de cuento* de Graciela Cabal se puede ver

un intento por parte del enunciador de interesar al lector a partir de: adjetivos que califican la obra y a la autora: “Con el humor y la picardía que aporta la escritura de Graciela Cabal...”; frases apelativas: “...las vidas de los escritores que aparecen en este libro son dignas de ser leídas”; interrogaciones retóricas que despiertan la curiosidad del lector y enfatizan el aspecto dialógico del texto: “¿Qué datos deben citarse con precisión? ¿Cuáles pueden ser omitidos? ”; “...en la selección de estas vidas de cuento algunos hechos son de ficción. ¿Cuáles? ¡Imposible saberlo!”

Vidas de cuento

GRACIELA BEATRIZ CABAL

Ilustraciones de MARÍA EUGENIA NOBATI

Buenos Aires, Ediciones Santillana, 2001. Colección Leer es genial, serie Ayer y siempre.

Con el humor y la picardía que aporta la escritura de Graciela Cabal, las vidas de los escritores que aparecen en este libro son dignas de ser leídas. Louisa May Alcott, Hans Christian Andersen, Lewis Carroll, Guillermo Enrique Hudson, José Martí, Beatrix Potter, Horacio Quiroga, Robert Louis Stevenson, Mark Twain, Julio Verne y Javier Villafañe, aparecen en riguroso orden alfabético. Escribir una biografía para que se lea como un cuento no es tarea fácil. ¿Qué datos deben citarse con precisión? ¿Cuáles pueden ser omitidos? Al comenzar, la autora avisa: “en la selección de estas vidas de cuento algunos hechos son de ficción”. ¿Cuáles? ¡Imposible saberlo!, lo que demuestra que Cabal tomó buenas decisiones. Pero, como al fin y al cabo lo que este libro cuenta son vidas reales, al finalizar aparece la bibliografía consultada, para los lectores que se quedaron con ganas de saber más.

- Los niños también participan activamente y toman decisiones sobre los materiales para donar o prestar a otros grupos de niños de la escuela o de otras instituciones de acuerdo con demandas específicas. Por ejemplo, a fin de año se organiza una feria de intercambio de materiales donde se seleccionan los textos que se decide entregar a otros grupos para el año siguiente. O, a pedido de otro grupo, se busca en la propia biblioteca qué les puede servir a los chicos de otro grado que necesitan información sobre, por ejemplo, *la historia del vestido*. O se recurre a la biblioteca de la escuela en búsqueda de materiales para la producción del propio grupo, por ejemplo, antologías de canciones o investigaciones sobre temas específicos. Son todas prácticas donde se aprende a buscar información a la vez que se favorece la ampliación de la comunidad de lectores y una reflexión importante acerca de la valoración de las obras leídas o una anticipación sobre la pertinencia de su contenido.
- La circulación de los libros de la biblioteca demanda la necesidad de elaborar el *reglamento para su uso*. El reglamento es, al principio, algunos acuerdos dispersos y poco a poco toma forma, en la medida en que se va descubriendo que este tipo de escritos tiene sentido a la hora de regular las interacciones entre los usuarios. Propiciamos también que los reglamentos se modifiquen ante la toma de conciencia de nuevas necesidades.

→ *Elaboración de reglamentos*

Por ejemplo, después de algunos meses en los que se ha frecuentado la biblioteca de la escuela, se discute sobre determinadas dificultades que se advierten en la circulación de los materiales: resulta muy lenta la de los materiales más solicitados, no se encuentran algunos libros que figuran en los catálogos, no todos los alumnos tienen el mismo acceso a la biblioteca (y no parece haber justificación), los materiales se deterioran... El docente puede planificar una secuencia de situaciones para generar condiciones que hagan más ágil y pleno el uso de la biblioteca: se realizan entrevistas a los actores involucrados para recabar sus opiniones, se analiza el reglamento vigente y se identifican los artículos que se estima pueden ser modificados, se invita a una charla donde los niños exponen sus avances en la propuesta de modificación del reglamento, se toma nota de las opiniones y propuestas de todos, se eleva a las autoridades con las notas de solicitud correspondientes. Durante este proceso, los niños tienen oportunidades de desarrollar diversas prácticas del lenguaje posicionados desde el papel institucional que poseen: ser alumnos de la escuela y usuarios de su biblioteca. Al ejercer estas prácticas como ciudadanos

pueden tomar progresiva conciencia acerca de sus propias posibilidades de mejorar las condiciones en que se cumple un derecho, así como de exigir el cumplimiento de un derecho que no se cumple para todos por igual. Aprenden, además, a dejar de lado su propio punto de vista para asumir la voz consensuada del grupo a que pertenecen, en este caso, de la institución (Castedo *et al.*, 2007).

PAPEL Y PANTALLA

Por fuera de mis actividades en el Ministerio de Educación Francés, yo soy historiador, investigador, escribo artículos y desde hace cinco años no trabajo para nada como trabajé el resto de mi vida, y eso debido a Internet. Mi trabajo de investigación cambió totalmente: el 50% de mi investigación la hago por medio de Internet y, efectivamente, no estoy en formación virtual, sino que estoy en investigación virtual y saber trabajar con eso es decisivo. Estoy trabajando en estos momentos, por ejemplo, en traducciones de textos del portugués al francés, estoy en Google cada cinco minutos porque tengo mis diccionarios ahí; cuando tengo problemas de referencias, entro en la Biblioteca Nacional de Río de Janeiro, y si hay una palabra que no entiendo y que no encontré en el diccionario, la tipeo en Google donde inmediatamente aparece en algún artículo siendo usada. Jamás antes había hecho algo así en mi vida de investigador. Algo que es muy interesante también, y que uso muchísimo con mis estudiantes, es la comunicación informática con ellos, a pesar de que les doy clases en presencia. Por ejemplo, un uso muy importante: de una semana a la otra les doy cien páginas para leer y luego, dos días antes del curso, mandan mensajes a todo el grupo sobre lo que no entendieron de los textos, sobre las reflexiones que les sugieren; luego viene otro que dice que no, que no es así, y yo observo ese foro, los dejo hacer primero y luego intervengo. El día del curso ya habremos tenido una conversación virtual de varias horas, sobre la cual yo voy a dar mi curso. Estamos aprendiendo todos a usar esas herramientas, y es magnífico. Google va a digitalizar, esto ya lo empezaron, una de las más grandes bibliotecas universitarias del mundo, la de la Universidad de Michigan. Imagínense que yo me tenía que tomar el avión para ir a trabajar a esa biblioteca jay en un año o dos la voy a tener sobre mi escritorio! JEAN HÉBRARD

En términos históricos, el concepto de biblioteca siempre estuvo relacionado con algún cambio tecnológico, desde las colecciones de tabletas de arcilla, o los papiros en la antigüedad, hasta llegar a las “bibliotecas electrónicas”, cuando se automatizaron algunos procesos y a la “biblioteca digital”, cuando las colecciones de documentos comenzaron a vivir en soporte digital. Se llega al concepto de biblioteca virtual cuando las colecciones y servicios bibliotecarios en sus diversas modalidades se fueron integrando en un espacio en red. Al trasladarse a internet, las bibliotecas siguen conservando sus funciones específicas: una colección sistematizada de documentos.

Aquello que antes sólo encontrábamos en espacios “reales”, como bibliotecas de los estados, comunitarias, escolares y de aula, hoy también puede hallarse en espacios “virtuales”. Muchas bibliotecas virtuales son buenas y útiles para informarse, estudiar, buscar y encontrar excelentes libros. Imprimir para leer en papel, leer en línea, escuchar textos leídos en voz alta por un profesional son algunas de las prácticas en las que nos introducen las bibliotecas virtuales. Puede pensarse que la consulta en una biblioteca virtual fomenta una actividad más solitaria y no promueve un intercambio cara a cara. Sin embargo, algunas bibliotecas virtuales también promueven el intercambio a través de foros, chats y comunidades virtuales de lectores.

Las pantallas, además de bibliotecas virtuales, nos traen enciclopedias virtuales, que explotan al máximo la naturaleza multimediática e hipermediática de internet para presentar sus artículos. Una enciclopedia virtual es una producción multimedia. Es una obra, no “una suma de medias”, sino la creación de una nueva “obra” a partir de las herramientas multimedia disponibles en internet.

Leer en la biblioteca virtual es, en definitiva, leer. Se trata de una lectura que comparte con la lectura moderna la necesidad de recuperar de manera rápida y eficaz ciertas informaciones, el uso frecuente de

lecturas de consulta, el acceso a “muchos” textos a la vez y, al menos potencialmente, permitiría incorporar a más estratos sociales de la población a la cultura escrita –como ya sucedió con la imprenta. Textos virtuales disponibles no es igual a acceso irrestricto de todos y de todas.

Como en toda modalidad de lectura, la práctica de lectura en pantalla posee especificidades propias de sus propósitos y de las características de los materiales y superficies donde los textos se inscriben. En la pantalla, ese gran hipertexto, quien sepa buscar, encontrar y validar lo encontrado, ha comprendido gran parte de los secretos de esa lectura (Ferreiro, 2006). Esta necesidad proviene de la existencia de un nuevo espacio, el casi infinito espacio virtual. Las fronteras de una biblioteca virtual “no las marca la geografía” y su disponibilidad temporal “depende de la demanda de quien la consulta” (citando la definición de biblioteca virtual en Wikipedia).

Sin embargo, como dice Ferreiro, “no hay que confundir piezas aisladas de información con conocimiento”. Esto implica que la escuela, además de enseñar a usar las bibliotecas virtuales, tiene que enseñar a procesar ese conocimiento, ese dato, ese libro o esa cita y transformarlo en algo más que un resultado exitoso del buscador: “Ser usuario de una computadora no alcanza para internarse en las bibliotecas virtuales” y “tampoco es suficiente el haber tenido experiencia en bibliotecas materiales” (Perelman, 2008) porque en las bibliotecas virtuales “no hay indicadores de la práctica editorial tradicional ni ‘guardabosques’-bibliotecarios” (Ferreiro, 2006). En las bibliotecas reales, los textos en papel tienen un orden y una jerarquía relativamente fijos. En cambio, en la web los textos tienen una estructura abierta y discontinua, podemos entrar a ellos desde diferentes lugares y según la búsqueda que hayamos realizado.

Encontrar lo que buscamos en una biblioteca virtual, requiere de ciertas prácticas de lectura propias de internet: buscar y encontrar: ¿en qué parte de la página busco?, ¿qué palabra clave uso?, ¿necesito usar caracteres propios de las búsquedas (*, -, “”)?; evaluar: ¿cuál es la fuente de esta información?, ¿es creíble/confiable?, ¿es actual?; tomar decisiones de navegación: ¿me quedo en la página en la que estoy, hago clic en un link interno o externo de la página o voy hacia atrás en la búsqueda?; ser capaces de tomar decisiones mientras buscamos y encontramos la información: ¿salvo este archivo o esta foto?, ¿leo en línea o guardo el libro para leerlo después?, ¿guardo la página entera o sólo una parte? (Warschauer, 1999).

En internet es fundamental dominar las búsquedas, en el caso de las bibliotecas virtuales esto es también esencial. La previsión, la planificación y el control son elementos muy importantes para realizar búsquedas eficaces en dos sentidos: encontrar lo que queremos y que nos sirva para aprender. La previsión y planificación son necesarias antes de buscar, porque necesitamos saber qué palabras clave y qué signos vamos a usar. Los buscadores de internet, al funcionar con fórmulas matemáticas, decodifican, pero no interpretan. Por lo tanto, esta tarea de la elaboración previa de lo que vamos a buscar, tiene que ser parte de la situación didáctica. En estos procesos también interviene una delimitación de nuestro objeto de búsqueda de la misma forma que delimitamos cualquier objeto de estudio: necesitamos saber si estamos buscando una información para realizar una entrevista, si estamos buscando una cita literaria, si estamos en búsqueda de un facsímil para un trabajo de historia o si necesitamos una foto actual del rector de una universidad o de un jugador de fútbol. Esta elaboración previa de la búsqueda también nos va a servir, posteriormente, para comprobar si lo que hemos encontrado es lo que estábamos buscando o si tenemos que especificar la búsqueda o buscar en otro lado (Perelman, 2008). Así, afirma la misma autora, controlar lo que encontramos es el otro paso fundamental de una buena búsqueda en internet. Allí desentrañaremos, primero, si hemos encontrado lo que buscábamos y, segundo, si el resultado es pertinente y confiable. Para eso, va a ser necesario leer dentro de los textos, epígrafes, citas al pie. Y también tendremos que constatar con el contexto (las páginas de internet pueden estar dentro de portales institucionales, de sitios de universidades, de portales periodísticos, etc.), los autores y las instituciones que produjeron ese material. En ambos procesos, el intercambio entre alumnos y docente juega un rol central: a través de la puesta en común, mientras se busca o luego de la búsqueda, los niños podrán especificar sus búsquedas para obtener mejores resultados, controlar con otros si los resultados son correctos, discutir acerca de la validez de las informaciones observando el contexto en donde encontraron los datos.

Textos virtuales disponibles no es igual a acceso irrestricto de todos y de todas. Como en todo proceso social, el destino más o menos democrático de estas nuevas posibilidades dependerá de la combinación de muchos factores. Al menos desde la escuela, necesitamos intentar que la historia se escriba en la dirección de la mayor inclusión posible. Por eso es urgente comenzar a pensar los problemas que debemos enfrentar y resolver en las aulas.

Llego a las conclusiones rodeada de mis bibliotecas... el estante de esa colección casi completa de revistas, el otro, el de números sueltos que no se consiguen fácilmente, los libros prácticos a mi espalda –los de cocina y los manuales de objetos que jamás consulto–, la culposa pila de los que piden urgente lectura en la mesa de luz, los cuidados, lustrosos y también engrosados por el uso, los más “estudiados” y los que se guardan quien sabe para qué, porque nunca se van a leer. Y también el notebook, ahora, tiene una pila de archivos abiertos a la vez, de la carpeta llamada “Biblioteca digital”, donde guardo textos que con mucho esfuerzo logro no imprimir y obligarme a leer en pantalla, tal vez para tratar de parecerme a la generación de los más jóvenes. Tras los días de escritura y de recuerdos de lecturas (transformados técnicamente en “citas”), al desorden habitual se le suma el reciente. Llego el momento de volver a acomodar. Es un alivio. Y también es un “hasta luego” a varios de los que me acompañan siempre, cada vez que escribo, y a los otros, los que son justo para este momento.

Pienso, no puedo dejar de pensar, en las inmensas oportunidades que algunos tenemos para conocer, gran parte de las cuales están allí, al alcance de la mano o a un paso de la mesa de trabajo, en los estantes de las bibliotecas. Pienso cuan desigualmente están distribuidas esas oportunidades y por eso decido, una vez más, no renunciar a lo “esencial”:

“... los idealistas no quieren ceder a lo que consideran “lo esencial”, la formación de la sensibilidad y la imaginación, la construcción de la identidad ciudadana, la curiosidad intelectual y la transmisión de valores. Para ellos, la escuela tiene siempre un proyecto de transmisión colectivo y debe seguir ayudando a la comprensión del mundo, sin preocuparse por la rentabilidad de los aprendizajes” (Chartier, 2004).

1. Agradezco la especial colaboración de María Dapino y Viviana Traverso en la redacción de este párrafo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUTIER, E. y BUCHETON, D. (1997), Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches?, *Repères*, núm. 13, INRP, pp. 11-25.
- CASTEDO, M.; CUTER, M. E. (Coords.) et al. (2007), *Diseño Curricular de Educación Primaria. Prácticas del Lenguaje, primer ciclo*, La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- _____ et al. (1999), *Enseñar y aprender a leer. Jardines de infantes y primer ciclo de la educación básica*, Buenos Aires, Centro de publicaciones educativas y materiales didácticos.
- CHARTIER, A.M. (2004), *Enseñar a leer y a escribir. Una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- FERREIRO, E. (2006), *Acerca de las rupturas o continuidades en la lectura*, (Conferencia Inaugural de las Jornadas Profesionales del Libro, Feria Internacional del libro de Buenos Aires), México, Conaculta, colección Lecturas sobre lecturas, 20.
- GOODMAN, K. (1990), El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje, *Lectura y Vida*, núm. 2, pp. 5-13.
- HÉBRAD, J. (2006), La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela. *Encuentro con lecturas y experiencias escolares*,. Buenos Aires: Flacso, p. 18.

- ILLICH, I. (1995), "Un alegato a favor de la investigación de la cultura escrita legítima" en D. R. OLSON, D. R. y TORRANCE, N. (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa colección LEA.
- LAHIRE, B. (1995), Écritures domestiques. La domestication du domestique, *Social Science Information/Information sur les Sciences Sociales*, vol. 34, pp. 567-592.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica.
- MOLINARI, C. et al. (2008), *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela*. Dirección de Capacitación Educativa, Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- OLSON, D. R. (1998), *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, Gedisa.
- _____ y TORRANCE, M. (1995), La cultura escrita como actividad metalingüística, en D. R. Olson y N. Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa colección LEA.
- PERELMAN, F. (2008), La exploración de Sofía en los bosques de la Biblioteca Virtual Cervantes, *XI Congreso Internacional de promoción del libro y la lectura*, Buenos Aires (p. 11).
- _____ (en prensa), La tensión entre tener éxito y comprender en la búsqueda de información en internet, *XV Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- _____ et al. (2007), Búsqueda en Internet en situaciones de estudio: los sentidos que construyen los alumnos. *Lectura y Vida*, núm. 1, pp. 16-23.
- SAENGER, P. (1995), "La separación de las palabras y la fisiología de la lectura" en D. R. OLSON y N. TORRANCE (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa colección LEA.
- SCHNEUWLY, B., & DOLZ, J. (1997). Des genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, núm. 15 INRP.
- WARSCHAUER, M. (1999), *Electronic Literacies: Language, Culture, and Power in Online Education*, Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

A utilidade dos numerais gráficos na resolução de problemas aditivos

MONICA ALVARADO e NORMA FERNÁNDEZ

O

propósito central do trabalho aqui relatado foi o de analisar qual impacto causaria a presença de numerais escritos na resolução de problemas aditivos, por 45 crianças em idade pré-escolar. Utilizando como base as ideias de Tolchinsky (2003), nossa intenção era provar que a presença de numerais gráficos poderia ser de utilidade para aquelas crianças que não obtinham êxito ao enfrentar esse tipo de problema na ausência desses apoios gráficos.

A proposta de nossos estudos se sustenta na consideração de que as notações numéricas são ferramentas para o pensamento (Karmiloff-Smith, 1994; Martí, 2009; Tolchinsky, 2003), que possibilitam às crianças se envolver na resolução de problemas, neste caso aditivos; de outra maneira, não seriam cognitivamente acessíveis a elas. Também assumimos que as crianças pequenas são sensíveis às notações e capazes de empregá-las como elementos referenciais, mesmo que sua compreensão sobre elas não seja totalmente convencional.

Em trabalhos anteriores, autores como Carpenter e Moser (1982), Fuson (1991) e Gray (1991 e 1997) já haviam abordado as possibilidades infantis da contagem com o apoio de materiais concretos. Em geral, há um consenso entre todos eles em destacar que as representações externas (o emprego de fichas, os dedos das mãos etc.) facilitam as tarefas de contagem e pequenas transformações em crianças mais novas. É fundamental ressaltar que as crianças de um meio urbano, além de poderem recorrer a ferramentas de representação como as referidas anteriormente, têm acesso a notações convencionais próprias da cultura em que vivem. Nesse sentido, estudos como os de Alvarado (2005), Alvarado e Ferreiro (2002), Sarnecka e Gelman (2004), Brizuela (2004), Lipton e Spelke (2004 e 2005) demonstram o interesse genuíno das crianças pelas notações numéricas desde muito cedo, fazendo com que também comecem a levantar hipóteses sobre o que essas marcas gráficas representam, quando são usadas, como poderiam se distinguir das notações

que são feitas com letras ou, até mesmo, como interpretar a escrita de numerais com vários dígitos.

Cabe destacar que, embora nos programas escolares nacionais do México sejam reconhecidas as possibilidades pré-escolares referentes à aquisição do número pelas crianças, o emprego de notações convencionais nas propostas de problemas numéricos (de contagem) ou de aritmética inicial é postergado. Dessa maneira, na educação infantil se privilegia o uso de estratégias informais na resolução de problemas: aceita-se a contagem de coleções (com o apoio dos dedos, dos desenhos, das marcas no papel etc.) ou as aproximações sucessivas como estratégias de solução para os problemas aditivos. Nessa estratégia didática está implícita a ideia de oferecer situações que façam com que as crianças se aproximem espontaneamente dos problemas aditivos e que consigam resolvê-los a partir de suas possibilidades, tal como recomendam diferentes autores (Hiebert e Carpenter, 1992; Broitman 1998b, entre outros).

Quanto aos problemas aditivos, Vergnaud (1982) inclui os mesmos no campo das estruturas aditivas, demonstrando que sua compreensão ocorre em um processo longo de experiências, no qual as crianças começam a entrar até os três ou quatro anos de idade e não o concluem até os quinze ou dezesseis anos. Esse autor também agrupa os problemas aditivos em seis diferentes categorias. Cabe ressaltar que nosso trabalho foi realizado com problemas que estão na primeira categoria. Um exemplo de problema aditivo de *Categoria I* é o seguinte: “Pedro tem 6 bolinhas de gude no bolso direito e 8 no esquerdo. Quantas bolinhas Pedro tem no total?” (Vergnaud, 1982, p. 43).

Alguns estudos, como os de Denvir e Brown (1981), Thompson (1995) e Gray (1997) também se centraram nos métodos que as crianças utilizam para a resolução de operações aditivas dando como resultado diferentes taxinomias, que coincidem em aceitar que quando as operações envolvem uma série menor que vinte, se apresentam estratégias progressivamente mais complexas, que aparecem na seguinte sucessão: contar os elementos presentes desde o “um” (para o exemplo anterior isso seria equivalente a fazer o seguinte: $1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1$); contar a partir do conjunto maior para acrescentar os elementos, um a um, do conjunto menor (continuando com o exemplo, isso equivaleria a $8+1+1+1+1+1$); usar o cálculo assumindo fatos numéricos, para o exemplo isso poderia ser representado por uma decomposição de números que o tornasse mais operável $(5+3)+(5+1)=(5+5)+(3+1)$ ou, ainda, $(8+2)+4$.

SITUAÇÕES DE INDAGAÇÃO

Nosso estudo contou com a participação de 45 crianças (idade média entre quatro e sete anos) que frequentavam uma escola particular da cidade de Querétaro, México, e que entrevistamos individualmente, em duas sessões de 45 minutos cada uma. As sessões foram realizadas em dias diferentes de uma mesma semana. Na

primeira sessão cada criança resolveu tarefas para verificar sua condição de conservação da quantidade (em termos piagetianos), suas possibilidades de contagem (em uma série do 1 ao 12) e de identificação de numerais gráficos (de 1 até 9). A segunda sessão foi destinada à tarefa central do estudo: a resolução de problemas aditivos (Categoria I). Para tanto, apresentamos às crianças uma caixa opaca e vazia onde eram introduzidas fichas, em dois momentos diferentes, para que, no final, elas dissessem quantas fichas havia na caixa. Essa situação foi realizada em duas versões. Na primeira, as transformações aditivas (acrêscimos de fichas) ocorriam sem o apoio de representações gráficas numéricas. Na segunda versão, as transformações foram acompanhadas da representação de numerais gráficos (do 1 ao 9 escritos, cada um, em cartões independentes) entre os quais as crianças escolhiam aquele que era o correto de acordo com cada momento da transformação. Todas as crianças foram expostas, primeiramente, às transformações sem os numerais gráficos e, depois, resolveram a versão com o apoio destes. As crianças entrevistadas resolveram problemas tanto na primeira como na segunda versão da tarefa, que envolveram as seguintes operações: $5+3$; $4+6$; $3+2$; $8+4$; $7+3$.

RESULTADOS

Condição numérica das crianças

Para avaliar a qualidade da contagem das crianças da amostra utilizamos um jogo que consistiu em jogar um dado por rodadas, entre a criança e a entrevistadora, e depois perguntar à criança quem era o vencedor.

No decorrer do jogo as crianças apresentaram dois tipos diferentes de respostas, que nos indicam a grande familiaridade delas com os dados: a) contar os pontos representados na face do dado e fazer correspondências entre fichas e pontos contados (22% das crianças); b) identificar a quantidade representada na face do dado e pegar as fichas depois (78% da amostra). Cabe ressaltar que os dois tipos de respostas, antes descritos, fizeram com que as quinze crianças da amostra chegassem a bons resultados para determinar o número de pontos na face do dado e estabelecer o número correspondente de fichas que deveriam pegar. Do mesmo modo, todas as crianças conseguiram contar sem dificuldade em uma série total de doze fichas acumuladas durante o jogo.

Para a avaliação de numerais gráficos apresentamos às crianças alguns cartões com coleções de objetos para que colocassem o numeral correspondente de acordo com a quantidade de objetos. Os conjuntos apresentados continham 3, 5, 4, 6, 8 elementos e 1 elemento, respectivamente, que foram escolhidos ao acaso. Na realização dessa tarefa, todas as crianças conseguiram contar para relacionar o número de cada conjunto com o seu correspondente numeral gráfico.

Embora as possibilidades das crianças para a identificação de numerais gráficos e da contagem fossem muitas, sua condição quanto à conservação da quantidade não foi tão avançada. Para avaliar essa conservação, utilizamos a situação clássica de

Piaget e Szeminska (1967), com fichas de duas cores diferentes, dispostas em duas fileiras (de sete). O problema que as crianças deveriam resolver era determinar qual era a fileira com mais elementos depois de fazer variar, diante do entrevistado, a distância entre os elementos de cada fileira.

Com base nos trabalhos de Greco (1962) estabelecemos três diferentes maneiras de resolver a tarefa de conservação da quantidade: 1) julgamentos pré-quantitativos, nos quais as crianças determinam que a quantidade de elementos mudou de acordo com as transformações ocorridas na fileira (por exemplo, elas diziam que tem mais elementos a que aparenta ser mais comprida); 2) julgamentos em transição, que se caracterizam pela oscilação das crianças ao empregar tanto critérios pré-quantitativos como quantitativos para avaliar a quantidade de elementos das fileiras, o que as faz desenvolver uma estratégia denominada de “inversibilidade”, que consiste em corroborar suas respostas por meio do reordenamento das fileiras fazendo coincidir um a um cada elemento; e 3) julgamentos quantitativos, nos quais as crianças demonstram ter compreendido que a quantidade de elementos das fileiras não é afetada pelas modificações causadas pela reordenação.

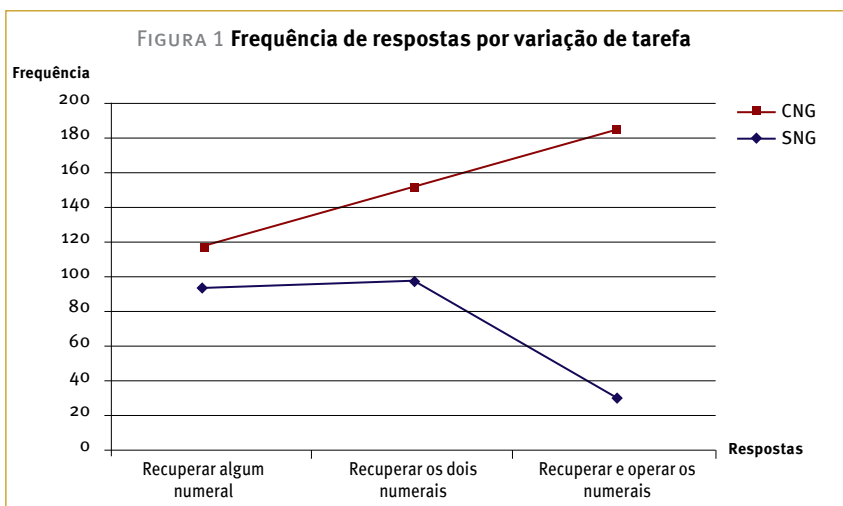
Das 45 crianças de nossa amostra não encontramos aquelas que apresentassem julgamentos quantitativos na resolução da tarefa de conservação da quantidade. Desse total, 24 (53%) delas resolveram a tarefa empregando julgamentos pré-quantitativos e o restante (11), julgamentos em transição.

Estratégias empregadas na tarefa de transformação aditiva

A partir da tarefa que envolvia enfrentar problemas aditivos em suas duas versões, obtivemos 450 respostas que classificamos em três tipos diferentes de resposta:

- a. Recuperar o numeral de algum momento do problema. Por exemplo, após observar a transformação $5 + 3$ dizer que na caixa há três fichas ou, ainda, cinco. Esse tipo de resposta apareceu em 26% dos casos.
- b. Recuperar os numerais envolvidos nos dois momentos do problema, mas não operá-los. Ou seja, responder que há cinco e três fichas na caixa depois de observar a transformação $5 + 3$. Foram 33,33% das respostas desse tipo.
- c. Recuperar os numerais envolvidos nos dois momentos do problema e operá-los por meio de estratégias de contagem que, geralmente, apoiavam-se no uso dos dedos. Esse tipo de resposta, ainda que estivesse correta (dizer que há oito fichas após observar a transformação $5 + 3$) ou próxima, como, por exemplo, garantir que na caixa há sete ou nove fichas depois da mesma transformação, apareceu em 40,67% dos casos.

Conforme havíamos antecipado, a versão utilizada na tarefa afetou as respostas das crianças. Quando a tarefa era acompanhada pela identificação dos numerais gráficos (CNG), a maioria das crianças recuperou e operou os numerais envolvidos, independentemente da série numérica envolvida. A Figura 1 resume essa informação (com as iniciais SNG distinguimos as respostas da versão da tarefa sem o emprego de numerais gráficos).



Parece que a presença de notações convencionais é a variável que explica mais claramente os resultados de nosso estudo. É o que podemos afirmar ao considerar que: 1) todas as crianças conseguiam contar e identificar numerais em uma série, ao menos do 1 ao 12, mas essa possibilidade não teve relevância ao enfrentar as transformações aditivas na versão sem o suporte das notações numéricas; 2) todas as crianças da amostra, mesmo não sendo conservadoras da quantidade, puderam executar melhor a tarefa aditiva a partir da versão apoiada nas notações numéricas. Apresentamos a seguir um fragmento da entrevista com Josué (quatro anos e seis meses) para ilustrar as vantagens representadas pelo emprego das notações numéricas.

ENTREVISTADORA	JOSUÉ (4 ANOS E 6 MESES)
Josué, olhe de novo a caixa para ver quantas fichas tem.	Nenhuma, ela está vazia.
Muito bem, então vamos continuar com o jogo. Veja quantas fichas estou colocando (<i>insere oito fichas</i>).	(<i>Josué observa em silêncio.</i>)
Quantas fichas há na caixa?	Oito.
Como você sabe?	Porque fui contando em minha cabeça, um, dois, três e, assim, até oito.
Muito bem. Você sabe que número serve para oito? (<i>mostrando os cartões com numerais</i>).	Este (<i>escolhe o correto</i>).
Bom, agora veja como está a caixa (<i>insere quatro fichas</i>).	Você colocou quatro, este é o quatro (<i>escolhe o cartão correspondente</i>).
Bom, e agora, quantas fichas há na caixa?	Deixe-me ver... Este é o oito e eu o coloco aqui (<i>diantes dele</i>) então agora quatro (<i>mostrando o cartão</i>) e então... digo oito (<i>mostrando o cartão correspondente</i>) e agora coloco quatro (<i>mostra quatro dedos na mão que coloca sobre o cartão com o numeral "4"</i>) oito (<i>mostra o cartão com "8"</i>), nove, dez, onze e doze (<i>contando cada um dos dedos</i>). São doze.

Respostas como as de Josué apareceram em 23% dos casos. Os outros casos apresentaram estratégias em que a contagem podia começar a partir do “um”, fazendo alusão aos momentos representados nos cartões (61%) ou, ainda, fazer uso de fatos numéricos (apenas 16%). É importante destacar que quando as crianças resolviam a tarefa, sem a presença do suporte escrito, operando os numerais envolvidos nos momentos da transformação (6,6% das respostas), elas sempre o fizeram por meio da contagem de cada um dos elementos inseridos na caixa. Notem, também, que as estratégias mais avançadas de solução para a tarefa foram utilizadas na presença de numerais gráficos.

COMENTÁRIOS FINAIS

Os dados mostrados até aqui sugerem que a presença de notações convencionais é, realmente, um foco importante de atenção para as crianças e também pode servir para que elas resolvam uma tarefa aditiva simples. A presença de numerais escritos ajudou as crianças a redimensionar a tarefa, deixando evidente a necessidade de operar com os numerais envolvidos nos problemas, ao menos em termos de contagem, para dar um resultado final no qual incluíssem quantidades apresentadas nos dois momentos de transformação das quantidades.

A utilidade das notações convencionais pôde ser comprovada mesmo que as crianças da amostra não estivessem em condições de conservar a quantidade e, provavelmente, devido à idade e às consequentes expectativas didáticas de seu nível escolar. A tarefa da qual participaram era algo novo para elas. Nesse sentido, observamos que a presença de notações numéricas convencionais ajudou a organizar melhor suas estratégias de solução dos problemas, sendo que algumas delas, inclusive, puderam mostrar estratégias avançadas como o uso de fatos numéricos.

É óbvio que ainda temos muitas questões pendentes que podem ajudar a precisar o que aconteceria se expuséssemos as crianças, em condições similares, a problemas aditivos mais complexos. “Será que as notações convencionais continuariam sendo úteis?” Outra pergunta que também nos fazemos é: “O que aconteceria se dêssemos oportunidade para que as crianças realizassem notações espontâneas? Será que isso iria favorecer a realização de tarefas desse tipo tanto quanto as notações convencionais?”. E, finalmente, “que relação há entre as estratégias que as crianças utilizaram para a solução dos problemas aditivos que envolviam operar sobre as quantidades e a conservação da quantidade?”. Ou seja: “Será que tarefas como essas que empregamos, com o apoio das notações convencionais, podem favorecer o desenvolvimento do sentido da cardinalidade das crianças?”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARADO, M. *Pistas útiles para la escritura de números*. Informe de Investigación. México: Cipe-UAQ, 2005.

- _____.; FERREIRO, E. Four and five-year old children writing two-digit numbers. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, v. 2, n. 3, 2002, p. 23-37.
- BRIZUELA, B. *Mathematical development in young children*. Exploring notations. New York: Teachers College Press, 2004.
- BROITMAN, C. Enseñar a resolver problemas en los primeros grados. Propuestas didácticas para trabajar en el aula. Revista *En la Escuela*, n. 25, 1998a.
- _____. La suma y la resta en los primeros grados. Propuestas didácticas para trabajar en el aula. Revista *En la Escuela*, año 111, n. 26, 1998b.
- CARPENTER, T.; MOSER. *Addition and subtraction: A cognitive perspective*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 1982.
- DENVIR, B.; BROWN, M. Number operations. In: HART, K. (Ed.). *Children's understanding of mathematics*. London: John Murray, 1981.
- FUSON, K. Relations entre comptage et cardinalité chez les enfants de 2 à 8 ans. In: BIDEAU, J.; MELJAC, C.; FISCHER, J. P. (sous la dir. de). *Les chemins du nombre*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1991.
- GRAY, E. Compressing the counting process: developing flexible interpretation of symbols. In: THOMPSON, I. (Ed.). *Teaching and learning early number*. Buckingham: Open University Press, 1997.
- _____. An analysis of diverging approaches to simple arithmetic: preference and its consequences. *Educational Studies in Mathematics*, n. 22, p. 551-574, 1991.
- GRECO, P. Quotité et quantité. In: PIAGET (Ed.). *Structures numériques élémentaires*. Paris: Presses Universitaires de France, 1962.
- HIEBERT, J.; CARPENTER, T. Learning and teaching with understanding. In: GROUWS, D. A. (Ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan, 1992. p. 65-97.
- KARMILOFF-SMITH, A. *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza (publ. orig., 1992), 1994.
- LIPTON, J.; SPELKE, E. Preschool children's master the logic of number word meanings. *Cognition*, n. 98, p. 57-66, 2004.
- _____.; _____. Preschool children's mapping of number words to nonsymbolic numerosities. *Child Development*, v. 76, n. 5, p. 978-988, 2005.
- MARTÍ, E. Tables as cognitive tools in primary education. In: ANDERSEN, C. et al. (Eds.). *Representational systems and practices as learning tools*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009. p. 133-148.
- PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. *La génesis del número en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe (public. orig., 1941), 1967.
- SARNECKA, B.; GELMAN, S. Six does not just mean a lot: preschoolers see number words as specific. *Cognition*, n. 92, p. 329-352, 2004.
- THOMPSON, I. The role of a counting in the idiosyncratic mental calculation algorithms of young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, n. 3, p. 5-16, 1995.
- TOLCHINSKY, L. *The cradle of culture*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003.
- VERGNAUD, G. A classification of cognitive tasks and operations of thought involved in addition and subtraction problems. In: CARPENTER, T.; MOSER, J.; ROMBERG, T. (Eds.). *Addition and subtraction: a cognitive perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1982.

La utilidad de los numerales gráficos en la resolución de problemas aditivos

MÓNICA ALVARADO* Y NORMA FERNÁNDEZ**

El propósito central del trabajo que a continuación reportamos, fue analizar el impacto de la presencia de numerales escritos en la resolución de problemas aditivos en 45 niños en edad preescolar. Siguiendo con el planteamiento de Tolchinsky (2003), queríamos probar que la presencia de numerales gráficos podría ser de utilidad para los niños que no tenían éxito al enfrentar este tipo de problemas en ausencia de estos apoyos gráficos.

Detrás del planteamiento de nuestros estudios subyace la consideración de que las notaciones numéricas son herramientas para el pensamiento (Karmiloff-Smith, 1994; Martí, 2009; Tolchinsky, 2003) que posibilitan que los niños se involucren en la resolución de problemas, en este caso aditivos, que de otra manera no les serían cognitivamente accesibles. Así mismo, asumimos que los niños pequeños son sensibles a las notaciones y capaces de emplearlas como elementos referenciales a pesar de que su comprensión sobre éstas no sea del todo convencional.

En trabajos anteriores, autores como Carpenter & Moser, 1982; Fuson, 1991 y Gray, 1997, 1991, habían ya incurrido en las posibilidades infantiles del conteo con apoyo de materiales concretos. En general existe consenso entre todos ellos en señalar que las representaciones externas (el empleo de fichas, dedos de las manos, etc.) facilitan las tareas de conteo y pequeñas transformaciones en niños pequeños. Resulta fundamental señalar que, los niños de un medio urbano, además de poder recurrir a herramientas de representación como las antes señaladas, tienen acceso a notaciones convencionales propias de la cultura en la que viven. Al respecto, estudios como los de Alvarado, 2005; Alvarado & Ferreiro, 2002; Sarnecka & Gelman, 2004, Brizuela, 2004 y Lipton & Spelke, 2004, 2005, demuestran el interés genuino de niños por las notaciones numéricas desde muy temprana edad y que, incluso, los lleva a iniciarse en el planteamiento de hipótesis sobre lo que éstas marcas gráficas representan, cuándo se usan, cómo se podrían distinguir de las notaciones que se hacen con letras o incluso, cómo interpretar la escritura de numerales multídgitos.

Cabe señalar que aunque en los programas escolares nacionales en México se reconocen las posibilidades preescolares relativas a la adquisición del número de los niños, se posterga el empleo de notaciones convencionales en el planteamiento de problemas numéricos (de conteo) o de aritmética inicial. De esta manera, en el preescolar se privilegia el uso de estrategias informales al resolver problemas: se reconoce al conteo de colecciones (apoyado con los dedos, con dibujos, marcas en el papel, etc.) o a las aproximaciones sucesivas como estrategias de solución a los problemas aditivos. A esta estrategia didáctica subyace la idea de proveer situaciones en las que los niños espontáneamente se acerquen a los problemas aditivos y puedan resolverlos desde sus posibilidades tal y como lo han recomendado diferentes autores (Heibert y Carpenter 1992; Broitman, 1998a; Broitman 1998b; entre otros).

Respecto a los problemas aditivos, Vergnaud (1982) los incluye dentro del campo de las estructuras aditivas y ha establecido que su comprensión se da en un proceso largo de experiencias en las que los niños comienzan a adentrarse hacia los 3 o 4 años de edad y no concluyen hasta los 15 o 16 años. Así mismo, este autor agrupa los problemas aditivos en seis diferentes categorías. Cabe señalar que nuestro trabajo lo hemos realizado sólo a propósito de problemas englobados en la primera categoría. Un ejemplo de problema aditivo de *Categoría I* es el siguiente: “Pedro tiene 6 canicas en el bolsillo derecho y 8 en el izquierdo. Cuántas canicas tiene Pedro en total?” (Vergnaud, 1982, p. 43).

Así mismo, algunos estudios como los de Denvir & Brown (1981), Thompson (1995) y Gray (1997) se han centrado en los métodos que los niños emplean en la resolución de operaciones aditivas dando como resultado diferentes taxonomías que coinciden en aceptar que cuando las operaciones involucran un rango menor

a 20, se presentan estrategias progresivamente más complejas que aparecen en la siguiente sucesión: contar los elementos involucrados desde “uno” (para el ejemplo anterior esto sería equivalente a proceder en términos de: $1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1$); contar a partir del conjunto mayor para agregar los elementos, uno a uno, del conjunto menor (siguiendo con el ejemplo esto equivaldría a plantear $8+1+1+1+1+1$); usar el cálculo asumiendo hechos numéricos, para el ejemplo esto podría ser representado por una descomposición de números que lo hiciera más operable del tipo $(5+3)+(5+1) = (5+5)+(3+1)$, o bien $(8+2)+4$.

SITUACIONES DE INDAGACIÓN

Dentro de nuestro estudio participaron 45 niños (edad promedio 4;7 años) que asistían a una escuela privada de la ciudad de Querétaro, México, a quienes entrevistamos individualmente en dos sesiones de 45 minutos cada una. Las sesiones se realizaron en días diferentes de una misma semana. En la primera sesión cada niño resolvió tareas para verificar su condición de conservación de la cantidad (en términos piagetianos), sus posibilidades de conteo (en un rango del 1–12) y de identificación de numerales gráficos (desde 1 hasta 9).

La segunda sesión estuvo destinada a la tarea central del estudio: la resolución de problemas aditivos (categoría I). Para ello se presentó a los niños una caja opaca y vacía en la que se le mostraba la introducción de fichas en dos momentos diferentes para que, al final, dijera cuántas fichas había en la caja. Esta situación se presentó en dos versiones. En la primera, las transformaciones aditivas (agregados de fichas) se daban sin apoyo de representaciones gráficas numéricas. En la segunda versión, las transformaciones se acompañaron de la representación de numerales gráficos (del 1 al 9 escritos en tarjetas independientes cada uno) entre los cuales los niños elegían el pertinente de acuerdo con cada momento de la transformación. Todos los niños fueron expuestos en primer lugar a las transformaciones en ausencia de numerales gráficos y después, resolvieron la versión con apoyo de numerales gráficos. Los niños entrevistados resolvieron problemas, tanto en la primera como en la segunda versión de la tarea, que involucraron las siguientes operaciones: $5+3$; $4+6$; $3+2$; $8+4$; $7+3$.

RESULTADOS

Condición numérica de los niños

Para evaluar el rango de conteo de los niños de la muestra, se utilizó un juego que consistió en tirar un dado por turnos, entre el niño y la entrevistadora, y posteriormente cuestionar al niño acerca de quién era el ganador.

En el transcurso del juego los niños presentaron dos diferentes tipos de respuestas que nos indican la alta familiaridad de los niños de la muestra con los dados: a) contar los puntos representados en la cara del dado y hacer correspondencia entre fichas y puntos contados (22% de los niños); b) identificar la constelación representada en la cara del dado y tomar las fichas en consecuencia (78% de la muestra). Cabe señalar que los dos tipos de respuestas antes descritas llevaron a los 15 niños de la muestra a resultados exitosos para determinar el número de puntos en la cara del dado y establecer el número correspondiente de fichas a tomar. Así mismo, todos los niños pudieron contar sin dificultad en un rango total de 12 fichas acumuladas a lo largo del juego.

Para la evaluación de numerales gráficos presentamos a los niños unas tarjetas con colecciones de objetos para que colocaran el numeral correspondiente de acuerdo a la cantidad de objetos. Los conjuntos presentados contenían 3, 5, 4, 6, 8 y 1 elementos respectivamente, los cuales fueron elegidos al azar. En la realización de esta tarea, todos los niños lograron contar para relacionar el número de cada conjunto con su correspondiente numeral gráfico.

Si bien las posibilidades de los niños para la identificación de numerales gráficos y el conteo fueron muchas, la condición respecto a la conservación de la cantidad no fue tan avanzada. Para evaluar si los niños de la muestra eran conservadores se utilizó la situación clásica de Piaget y Szeminska (1967) en la cual utilizamos fichas de dos colores diferentes dispuestas en dos hileras (de siete). El problema a resolver, por parte de los niños, era determinar cuál era la hilera con más elementos, luego de hacer variar a la vista del entrevistado, la distancia entre los elementos de cada hilera.

A partir de los trabajos de Greco (1962) se puntualizó tres diferentes maneras de resolver la tarea de conservación de la cantidad. 1) Juicios pre-cuantitativos en los que los niños determinan que la cantidad de elementos ha variado de acuerdo con las transformaciones que sufre la hilera (por ejemplo, los niños decían que tiene más elementos la que en apariencia es más larga). 2) Juicios en transición que se caracterizan por la fluctuación de los niños al emplear tanto criterios pre-cuantitativos y cuantitativos para evaluar la cantidad de elementos de las hileras, lo que los lleva a desarrollar una estrategia denominada “invertibilidad” consistente en corroborar sus respuestas a través del reordenamiento de las hileras haciendo coincidir uno a uno cada elemento. 3) Juicios cuantitativos en los que los niños demuestran haber comprendido que la cantidad de elementos de las hileras no se ve afectada por las modificaciones en el acomodo que sufran.

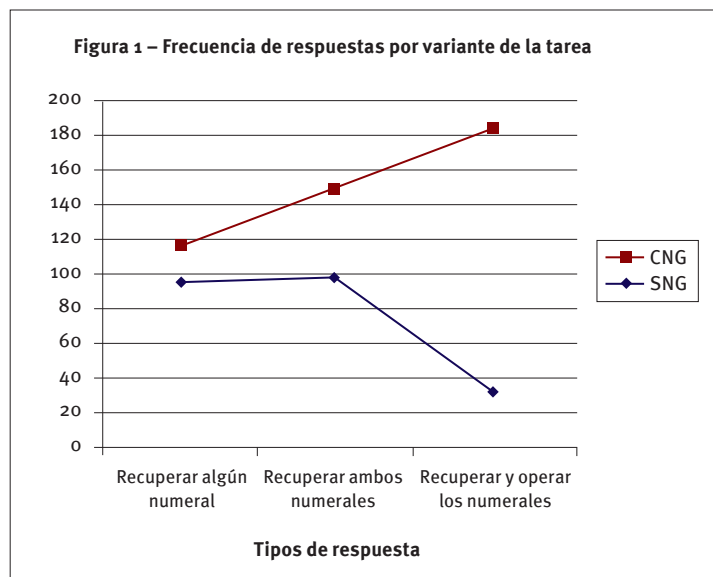
Entre los 45 niños de nuestra muestra no encontramos quienes presentaran juicios cuantitativos en la resolución de la tarea de conservación de la cantidad. Veinticuatro de ellos (53%) resolvieron la tarea empleando juicios pre-cuantitativos y, el resto (11 niños), juicios en transición.

Estrategias empleadas en la tarea de transformación aditiva

A partir de la tarea que involucraba enfrentar problemas aditivos en sus dos variantes, obtuvimos 450 respuestas infantiles que clasificamos en tres diferentes tipos de respuesta:

- Recuperar el numeral de algún momento del problema. Por ejemplo, después de presenciar la transformación $5+3$, decir que en la caja hay tres fichas, o bien, cinco. Este tipo de respuestas se presentó en el 26% de los casos.
- Recuperar los numerales involucrados en los dos momentos del problema pero no operarlos. Es decir, responder que hay cinco y tres fichas en la caja después de presenciar la transformación $5+3$. El 33.33% de las respuestas fue de este tipo.
- Recuperar los numerales involucrados en los dos momentos del problema y operarlos a través de estrategias de conteo que, por lo general, se apoyaban en el uso de los dedos. Este tipo de respuestas si bien podrían resultar correctas (decir que hay ocho fichas después de presenciar la transformación $5+3$) o en próximas, como por ejemplo asegurar que hay en la caja siete o nueve fichas después de la misma transformación. Este tipo de respuestas se presentó en el 40.67% de los casos.

Como lo habíamos anticipado, el tipo de variante de la tarea afectó las respuestas de los niños. Cuando la tarea era acompañada por la identificación de los numerales gráficos (CNG), la mayoría de los niños recuperó y operó los numerales involucrados independientemente del rango numérico involucrado. La Figura 1 resume esta información (con las iniciales SNG se distinguen las respuestas de la variante de la tarea sin empleo de numerales gráficos).



Al parecer, la presencia de notaciones convencionales es la variable que explica con mayor fuerza los resultados de nuestro estudio. Lo podemos afirmar al considerar que, 1) todos los niños podían contar e identificar numerales en un rango al menos del 1 al 12, sin embargo esta posibilidad no tuvo relevancia al enfrentar las transformaciones aditivas en la variante sin soporte en las notaciones numéricas; 2) todos los niños de la muestra, independientemente de no ser conservadores de la cantidad, pudieron ejecutar mejor la tarea aditiva desde la variante apoyada en las notaciones numéricas. Presentamos a continuación un fragmento de entrevista con Josué (4;06) para ilustrar las ventajas que representó el empleo de las notaciones numéricas.

ENTREVISTADORA	JOSUÉ (4;06)
Josué, revisa la caja para ver cuántas fichas tiene.	Ninguna, está vacía.
Muy bien entonces vamos a seguir con el juego. Mira cuántas fichas estoy metiendo (inserta 8 fichas).	(Josué observa en silencio).
¿Cuántas fichas hay en la caja?	Ocho.
¿Cómo lo supiste?	Porque lo fui contando en mi cabeza, uno, dos, tres y así hasta el ocho.
Muy bien¿ Sabes qué número sirve para ocho (señalando las tarjetas con numerales)?	Este (elige el pertinente).
Bueno, ahora mira cómo sigue la caja. (Inserta 4 fichas) .	Pusiste cuatro, este es el cuatro (elige la tarjeta correspondiente).
Bueno, y ahora ¿cuántas fichas hay dentro de la caja?	Déjame ver... esta es el ocho y lo pongo aquí (frente a sí) entonces ahora cuatro (señalando la tarjeta) y entonces... digo ocho (señalando la tarjeta correspondiente) y ahora pongo cuatro (muestra cuatro dedos en una mano que pone sobre la tarjeta con el numeral "4") ocho (señala la tarjeta con "8"), nueve, diez, once y doce (contando cada uno de los dedos). Son doce.

Respuestas como las de Josué se presentaron en un 23% de los casos. El resto presentaron estrategias en las que el conteo podía iniciar desde uno haciendo alusión a los momentos representados en las tarjetas (61%), o bien hacer uso de hechos numéricos (sólo el 16%). Resulta pertinente señalar que cuando los niños resolvían la tarea, en ausencia de soporte escrito, operando los numerales involucrados en los momentos de la transformación (6.6% de las respuestas), siempre lo hicieron a través del conteo de cada uno de los elementos insertados en la caja. Nótese también que las estrategias de solución más avanzadas para la tarea, se dieron en presencia de numerales gráficos.

COMENTARIOS FINALES

Los datos hasta aquí mostrados sugieren que la presencia de notaciones convencionales constituye en efecto un foco importante de atención para los niños y puede servirles para resolver una tarea aditiva simple. La presencia de numerales escritos ayudó a los niños a redimensionar la tarea haciéndoles más evidente la necesidad de operar con los numerales involucrados en los problemas, al menos a nivel de conteo, para dar un resultado final en el que incluyeran cantidades presentadas en los dos momentos de transformación de las cantidades.

La utilidad de las notaciones convencionales se dio a pesar de que los niños de la muestra no fueran conservadores de la cantidad y, probablemente dada su edad y las consecuentes expectativas didácticas de su nivel escolar, les resultaba novedosa la tarea en la que participaron. En este sentido observamos que la presencia de notaciones numéricas convencionales les ayudó a organizar mejor sus estrategias de solución de los problemas, e inclusive algunos de ellos pudieron desplegar estrategias avanzadas como lo fue hacer uso de hechos numéricos.

Sin duda nos siguen quedando muchas interrogantes pendientes que nos lleven a precisar qué pasaría si expusiéramos a niños en condiciones similares a problemas aditivos más complejos, ¿seguirían siendo útiles las notaciones convencionales?; nos preguntamos también qué pasaría si diéramos cabida a la realización de notaciones espontáneas de los niños, ¿favorecería la realización de tareas de este tipo tanto como las notaciones convencionales? Finalmente, ¿qué relación existe entre las estrategias que desplegaron los niños para la solución de los problemas aditivos que involucraban ya operar sobre las cantidades y la conservación de la cantidad?, es decir, ¿sería posible que tareas como las que empleamos apoyados en notaciones convencionales, favorezcan el desarrollo del sentido de la cardinalidad de los niños?

* Universidad Autónoma de Querétaro.

** Universidad Marista de Querétaro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARADO, M. (2005) *Pistas útiles para la escritura de números. Informe de Investigación*, México: CIPE-UAQ.
- ALVARADO, M. & FERREIRO, E. (2002) Four and Five – year old children writing two – digit numbers. *Rivista di Psicologia Applicata*, 23 –37.
- BRIZUELA, B. (2004) *Mathematical development in Young Children. Exploring notations*. New York: Teachers College Press.
- BROITMAN, C. (1998a). Enseñar a resolver problemas en los primeros grados. Propuestas didácticas para trabajar en el aula. *Revista En la escuela*, núm. 25.
- _____, C. (1998b). La suma y la resta en los primeros grados. Propuestas didácticas para trabajar en el aula. *Revista En la escuela*. Año 111, núm. 26.
- CARPENTER, T. & MOSER (1982). *Addition and Subtraction: A cognitive perspective*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- DENVIR, B. & BROWN, M. (1981) Number operations. In K. Hart (Ed) *Children's Understanding of Mathematics*. London: John Murray.
- FUSON, K. (1991) Relations entre comptage et cardinalité chez les enfants de 2 à 8 ans. En: Bideaud, Meljac y Fischer (sous la dir. de), *Les Chemins du nombre Lille*: Presses Universitaires de Lille.
- GRAY, E. (1997) Compressing the counting process: developing flexible interpretation of symbols, in I. Thompson (Ed) *Teaching and Learning Early Number*. Buckingham: Open University Press.
- GRAY, E. (1991). An Analysis of diverging approaches to simple arithmetic: Preference and its consequences. *Educational Studies in Mathematics*, 22, 551 – 574.
- GRECO, P. (1962) Quotité et quantité. In Piaget (Ed.), *Structures numériques élémentaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- HIEBERT, J. & CARPENTER, T. P. (1992). Learning and teaching with understanding. In D.A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 65– 97). New York: Macmillan.
- KARMILOFF-SMITH, A (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza (original publicado en 1992)
- LIPTON, J. & SPELKE, E. (2004). Preschool children's master the logic of number word meanings. *Cognition*, 98, 57-66.

- LIPTON, J. & SPELKE, E. (2005). Preschool children's mapping of number words to nonsymbolic numerosities. *Child Development*, 76, No. 5, 978-988.
- MARTÍ, E. (2009). Tables as cognitive tools in primary education. En Andersen, Scheuer, Pérez & Teubal (Eds.) *Representational Systems and Practices as Learning Tools*. Rotterdam: Sense Publishers. 133-148.
- PIAGET, J. y SZEMINSKA, A. (1967). *La génesis del número en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe (publicación original, 1941).
- SARNECKA, B.; GELMAN, S. (2004). Six does not just mean a lot: preschoolers see number words as specific, *Cognition* 92, 329-352.
- THOMPSON, I. (1995) The role of counting in the idiosyncratic mental calculation algorithms of young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 3, pp. 5-16.
- TOLCHINSKY, L. (2003). *The cradle of culture*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- VERGNAUD, G. (1982). A Classification of Cognitive Tasks and Operations of Thought Involved in Addition and Subtraction Problems. In Carpenter, T., Moser, J., Romberg, T. (eds.) *Addition and Subtraction: A Cognitive Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Para sempre.

Problemas de representação e geração de conhecimentos

MONIQUE DEHEINZELIN

n

asce o sol e uma purificação acontece. Diz-se: a luz varre a escuridão. Para a maciez do acontecimento, varrer é imagem drástica, rústica. Melhor seria dizermos: há um banho de luz. O que aqui, no sítio Antares, o sol banha de luz é uma realidade fugidia, cambiante, mutável. Prateiam-se os altos eucaliptos. Brilha o dorso branco de um cavalo. Fende os ares o bico em fogo de um tucano. Quanto mais visíveis, mais fugidios se tornam os elementos naturais. Experimentemos pintá-los, desenhá-los. Vamos então nos deparar com nosso próprio movimento, somos nós na Terra que giramos, nos movemos sobre a sua superfície. Há intenso movimento interno: a alma do homem, excluído do mundo apenas natural, está em permanente ebulição. Ordenado ou caótico, há também intenso movimento externo: nenhum instante se passa sem farfalhar de folhas, zumbido de abelhas, mugido das vacas. Se você quer captar a vida, é obrigado a representá-la. Então, deve se conformar com muito pouco, um galhinho aqui, montanhas ao longe, o cachorro dormindo, como aquele que dentro da escuridão boia em um oceano de luz. Somos todos filhos do sol e vivemos sob a sua luz com a dádiva do maravilhoso mundo das cores.

É possível definir cor como uma atribuição sensível, individual, a fenômenos de interação entre os componentes da luz e os pigmentos de objetos visíveis. A luz branca do sol incide sobre a superfície pigmentada de seres e objetos, por exemplo, uma folha verde. Esta absorve todos os comprimentos de onda da luz que não são verdes e reflete o verde, captado pelos cones e bastonetes de nosso olho, sensíveis às cores primárias.

A visão das cores configura-se, assim, como um sistema complexo e cambiante, que não se subordina facilmente à definição de objeto próprio das ciências.

Um fenômeno é tanto mais objetivo quanto mais se prestar não só à previsão, mas também a experiências distintas cujos resultados sejam concordantes. Mas também isto não basta, pois



Monique Deheinzeln.
Os ipês estão florindo.
Acrílica sobre
madeira, 2009

certas qualidades subjetivas podem estar ligadas a características físicas constantes, como no caso das cores qualitativas das ondas luminosas. Nesse caso, só uma dedução global consegue dissociar o subjetivo do objetivo; portanto só constitui um objeto real o fenômeno vinculado de maneira inteligível ao conjunto de um sistema espaçotemporal e causal (por exemplo, as ondas luminosas constituem objetos porque se explicam fisicamente, ao passo que a qualidade está eliminada do sistema objetivo). (Piaget, 1979, p. 84)

Para representar pictoricamente um objeto é necessário participar do mundo das cores e objetivar em algum suporte a qualidade sensível de nossa observação, mobilizada pelo modo como a realidade nos afeta, pela nossa percepção estética. Sendo assim, compreender o funcionamento de sistemas de cores pode ser ferramenta poderosa para criação e para aprendizagem.

Gamas de cores podem ser obtidas de dois sistemas:

- Sistema aditivo **RGB** (vermelho, verde e azul) de cores primárias, obtidas pela difração da luz branca do sol. Adicionando duas a duas as cores primárias no sistema **RGB** obtêm-se as cores primárias do sistema **CMYK**:

vermelho + azul = magenta

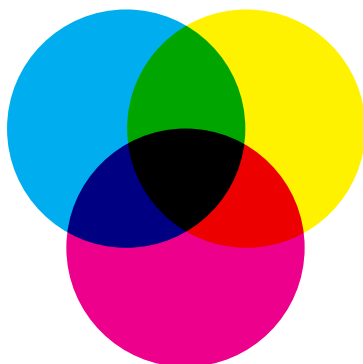
vermelho + verde = amarelo

verde + azul = azul ciano

- Sistema subtrativo **CMYK** (azul ciano, magenta, amarelo e preto) de cores primárias, obtidas de elementos naturais ou pigmentos sintéticos. Adicionando duas a duas as cores primárias no sistema **CMYK**, obtêm-se as cores primárias no sistema **RGB**:

azul ciano + magenta = azul
azul ciano + amarelo = verde
amarelo + magenta = vermelho

As interdependências entre os dois sistemas configuram, assim, relações de notável complexidade e beleza, acessíveis à sensibilidade dos portadores de visão.



Em toda geração de conhecimentos, deparamo-nos com problemas de representação da realidade. As cores nos permitem uma apreensão do momento que é fugidío, enquanto o sentimento sobre determinada cena persiste, em função do valor da experiência sensível. Esta pode nos levar à completude ou à insuficiência, abstração ou apreensão sincrética da figura, e a um embate com a matéria, fonte da imaginação.

Retomando o sentido original da palavra estética (do grego *aesthesis*) como sensação, sentimento, supomos que a inteligência sensório-motora tenha sempre uma mobilização estética, uma vez que se caracteriza pelo binômio sentir e agir. Observamos uma qualidade expressiva nas ações sensório-motoras, por estar o sujeito em um simbolismo fortemente centrado no eu, que investe e objetiva na realidade o seu próprio afeto. E, ao mesmo tempo, nossa sensibilidade é em boa parte exercida em um mundo material, em que se experimentam substâncias diversas. Seria este embate fenomenológico a fonte de nossa imaginação, em que

[...] sentimentos, interesses, conhecimentos, devaneios, toda uma vida riquíssima, vem ocupar o mais pobre dos minutos tão logo aceitamos as imagens materiais, as imagens dinâmicas. Um verdadeiro impressionismo da matéria expressa o nosso primeiro contato com o mundo resistente. Nele encontramos a juventude de nossos atos. (Bachelard, 1991, p. 223)

Ora, para nós educadores, a questão central que se apresenta é a de uma percepção, de uma sensibilidade às cores que parece ser inata, que se manifesta ou presentifica na criança, de forma inequívoca, e que poderia ter um papel estruturante extraordinário na produção de qualquer conhecimento. Pois encontramos

[...] na arte da criança o que o artista precisa recuperar no plano procedimental revelado pelo que afirmou Matisse: é preciso olhar a vida com os olhos de criança, como agenda a ser alcançada pelo artista adulto. Resta saber o que encanta o adulto na arte da criança e qual é, afinal, o mapeamento procedimental da criança que faz do artista adulto, por vezes, na história, um visitante interessado em sua arte. (Iavelberg, 2008)

Não se trata de um retorno à infância, porém há evidências incontestes em nossa vida psíquica, criativa, de que nas experiências da infância construímos bases sólidas para todo e qualquer conhecimento posterior.

Entretanto, esta base sensível, amplamente enriquecida pelas ações sensório-motoras das crianças, pode tornar-se descontínua ao longo da vida. Aquisições primeiras podem ser soterradas por camadas de verniz cultural que desvirtuam muitas vezes nossa percepção sensível. Em contraponto, e para manter nossa continuidade funcional, é possível pensarmos em propostas educativas, em didáticas coerentes com a mobilização estética que é nosso impulso natural, fonte fenomenológica da experiência.

Podemos então investigar aspectos derivados de uma mobilização estética na gênese de conhecimentos, dos quais as crianças são depositárias, e para isso nos reportamos à importância dos procedimentos em suas ações.

Um procedimento — com frequência também chamado de regra, técnica, método, destreza ou habilidade — é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta; para um conjunto de ações constituir um procedimento, deve estar orientado para uma meta, e as ações ou passos devem suceder em certa ordem; a complexidade dos procedimentos varia em função do número de ações ou passos implicados, do grau de liberdade na ordem de sucessão e da natureza da meta para a qual se orientam. (Coll, 1996)

Em um processo de criação haveria uma meta, de modo a nos habilitar pensá-lo em termos de procedimentos? Sim, partimos deste princípio, sobretudo por esta meta não estar prefixada, ou em outros termos, por não estar o autor dela consciente. A meta é o resultado do processo, fruto da aprendizagem do autor ao longo de sua realização. É nesta direção que buscaremos identificar processos de criação e aprendizagem. Processos de aprendizagem levam-nos a pensar sobre currículos, metodologias de ensino, didáticas; a nos comprometer com a aprendizagem do aluno ou aluna de uma escola ou de um sistema educativo. E se a aprendizagem se realiza por procedimentos ou ações concatenadas do aprendiz, faz-se necessário compreender dois aspectos:

1. a origem dos procedimentos;
2. os desdobramentos metodológicos destas ações concatenadas.

Haveria uma gênese para nossos procedimentos? Para buscar compreendê-la podemos sempre recorrer às crianças. Pois de um lado elas estão no começo da vida, e de outro, se o menino é pai do homem, o adulto é tributário dos procedimentos que ele realizou na infância.

A Epistemologia Genética refere-se, por isso, à análise crítica dos modos de produção do conhecimento, assumindo-se que o sujeito que conhece começa por ser criança e, portanto, no início depende apenas de suas ações e reações sensório-motoras para interagir e conhecer o mundo que o cerca, ao mesmo tempo em que a si mesmo e às outras pessoas das quais depende para sua sobrevivência. (Macedo, 2004, p. 91-92)

Como sabemos, no início da vida o bebê conta com recursos próprios, aparentemente incompletos e insuficientes para nosso olhar adulto, mas que proporcionam uma grande abertura para a percepção e a compreensão do mundo exterior. Um recém-nascido conta com percepções originárias de seu próprio organismo e com ações reflexas que possibilitam a ele satisfazer necessidades básicas, das quais a fome é a mais urgente. Cedo o bebê torna-se capaz de mamar; diante da meta de saciar a fome, seus procedimentos, coordenando sucção e respiração, transformam-se, aprimoram-se, levam-no ao êxito, neste caso, mamar bem. Estamos nos primórdios da inteligência sensório-motora, fortemente caracterizada pela assimilação dos objetos aos esquemas de atividade do sujeito (Piaget, 1979). Devido aos procedimentos sensório-motores

Efetua-se no curso dos primeiros dezoito meses uma espécie de revolução copernicana, ou mais simplesmente chamada de descentração geral, de tal natureza que a criança acaba por situar-se como um objeto entre outros num universo formado de objetos permanentes, estruturado no espaço e no tempo, e sede de uma causalidade ao mesmo tempo espacializada e objetivada nas coisas. (Piaget e Inhelder, 1976, p.19)

Sentir e agir são, portanto, nossos primeiros recursos. Coordenando-se sucessiva e simultaneamente resultam em aprendizagens — ou compreensões de si mesmo e do mundo — de longo alcance. Neste marco de referência, sensibilidade é uma capacidade lógica (pois associada à inteligência sensório-motora) e natural (associada ao nosso organismo) de se afetar com os fenômenos da realidade. E são essas sensações que mobilizam as ações iniciais do sujeito.

Neste caminho parece-me fecundo retornar ao significado etimológico da palavra estética, definida como ações mobilizadas por nossos sentimentos, sensações e afetos. A expectativa é de que o funcionamento autorregulado e disciplinado dessas ações e a compreensão de suas estruturas possam nos levar à intimidade não só dos processos de criação artística, como também de qualquer aprendizagem.

Diferindo de seu significado etimológico, teria havido em meados do século XVIII (Marcuse, 1968) uma mudança radical na qual a estética foi assumida como disciplina filosófica, dedicada ao estudo do belo e da arte, portanto, ao estudo de obras prontas, e não mais relativa aos sentidos como mobilizadores de ações que transformam o real, que criam algo, que possibilitam a construção de conhecimentos. Vemo-nos, então, diante de um mundo onde as coisas estão prontas, e não nos é dado lê-las em sua origem.

Em outro momento (Deheinzelin, 1996) considere as interações do sujeito com a cul-

tura, na perspectiva de que quando aprendemos algo, esta aprendizagem ocorre por transformação, e não por repetição. Assim, elementos da cultura podem ser ensinados, mas não transmitidos, considerando-se que serão sempre interpretados pelo aprendiz. Neste momento, parece-me fértil considerar possíveis consequências didáticas quando se criam condições para que, balizados por sua sensibilidade, os sujeitos produzam conhecimento. Ao aprender e criar saberes, o sujeito objetiva ou manifesta suas possibilidades de ação, que não se presentificariam caso não houvesse a sua implicação subjetiva. Suponho que esta implicação do sujeito em suas ações seja mobilizada por suas sensações estéticas, pelo modo como cada pessoa se afeta com as suas próprias experiências nos fenômenos da realidade, tal como ocorre durante o período sensório-motor. A compreensão de dinâmicas do desenvolvimento artístico, em que há continuidade funcional e descontinuidade estrutural devido

a aspectos endógenos da aprendizagem (desenvolvimento da criança, sensibilidade, mundo interno, motivação, emoções, autoexpressão) [...] e aos aspectos exógenos da aprendizagem (cânone, valores culturais, informações do universo da arte, saberes técnicos, história da arte), (Iavelberg, 2008)

leva-me a crer que é a nossa mobilização estética que garante a continuidade funcional, isto é, que garante ao indivíduo continuar sendo sujeito de suas próprias ações, tal como ocorre nos procedimentos sensório-motores. Se nos afastássemos de nossa base estética, o que mobilizaria nossas ações? O que regularia nossos procedimentos? Como aprenderíamos?

Na transição para o período operatório, que coincide com o ingresso de alunos e alunas no Ensino Fundamental, são retomados pelas crianças alguns dos procedimentos aprendidos no período anterior, porém com uma forte perda expressiva. Supondo que é possível pensarmos em atividades e projetos educativos com base na mobilização estética individual, este ponto de partida poderia ocasionar ganhos apreciáveis na aprendizagem e construção de conhecimentos em salas de aula. Uma vez que, ao compreender aprendizagem como abertura para novas possibilidades, esta equivale, no plano estético, à criação não apenas em arte e ciências, mas em quaisquer outras disciplinas.

Nesta direção, podemos conceber o indivíduo como alguém cujas crenças, valores e ações encontram-se já constituídos, portanto como uma pessoa indisponível para aprendizagens; ou então como um sujeito fortemente ancorado na própria experiência, sempre curioso para aprender e aberto a novos possíveis conhecimentos. Assumindo o segundo tipo de indivíduo como aprendiz potencial, teríamos de pensar em quais limites poderiam contribuir para a disciplina e autorregulação em seus procedimentos.

Na pintura, também funcionam como limites os elementos culturais, como as obras de pintores que nos precederam, e o aspecto físico das leis que regem a natureza dos fenômenos — em nosso caso, a cor.

Teríamos, então, conhecimentos construídos a partir de ações concatenadas sobre a estrutura dos fenômenos, mobilizados esteticamente pelo modo como esses fenômenos nos afetam. Um passeio pela realidade, portanto. Aquela sensação tão reconfortante de sair de si e olhar as coisas como se fossem inéditas, tenras, novas. E que com um gesto nosso ganham existência — agora em outro plano, reconstruído. E, ainda, que agora são nossos para sempre! Em que árvore, xícara, uma maçã passou por nosso interior e de lá emergiu diferente. Participando da visão do pintor Vincent van Gogh, de um problema central que é a passagem da imagem que se vê, isto é, da realidade natural para as imagens subjetivas e vice-versa. Nessa passagem, diz ele, há um trabalho de purificação em que se encontra a si mesmo (Van Gogh-Bonger, 2004).

Seus resultados seriam anticivilizatórios? Colocariam em risco indivíduos e instituições, a começar pela instituição escolar? Ou então pode ser que com eles alcançássemos possibilidades (utópicas?) de culturas e civilizações feitas pelos homens e para os homens, e não a despeito dos seus mais caros anseios.

Para nossa alegria, obras e depoimentos de tantos e tantos artistas, e de cientistas, nos atestam que este mundo sempre fez parte de nossa vida e de nós próprios. Com eles, não nos sentimos sozinhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHELARD, Gaston. *A Terra e os devaneios da vontade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- COLL, César. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1996.
- DEHEINZELIN, Monique. *Construtivismo, a poética das transformações*. São Paulo: Ática, 1996.
- EINSTEIN, Albert. *Como vejo o mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- GENET, Jean. *O ateliê de Giacometti*. São Paulo: Cosac Naify, 2000.
- IABELBERG, Rosa. *Interações entre a arte das crianças e a produção de arte adulta*. Anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas — Anpap, 2008.
- MACEDO, Lino. *Ensaio pedagógico*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- MATISSE, Henri. *Escritos e reflexões sobre arte*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____; INHELDER, Barbel. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel, 1976.
- SYLVESTER, David. *Entrevistas com Francis Bacon*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- VALÉRY, Paul. *Degas dança desenho*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- VAN GOGH-BONGER, Jo. *Biografia de Vincent van Gogh por sua cunhada*. Porto Alegre: L&PM, 2004.
- ZÉ, Tom. *Tropicalista lenta luta*. São Paulo: Publifolha, 2003.
- ZERBINI, Luis. *Rasura*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

Explicar na aula de matemática, um desafio que as crianças enfrentam com prazer

PATRICIA SADOVSKY

e

EXPLICAR, UMA PRÁTICA SOCIAL

xplicar na aula de matemática! Que as crianças expliquem! Que argumentem! Que possam relacionar as razões que validam seus procedimentos, seus resultados, suas hipóteses. Que se encontrem com os fundamentos do trabalho que realizam. Que averiguem a lógica interna das situações às quais são convocadas. Que toquem a raiz. Que se sintam com capacidade — com liberdade, com autoridade — para intervir sobre o conhecimento. Que produzam ideias usando ideias.

Como toda disciplina, o trabalho com a matemática oferece um modo específico de construir uma relação com a verdade. Estabelece-se, assim, um aspecto central de seu valor formativo. E nessa construção a produção de explicações por parte dos alunos se torna um aspecto obrigatório. Longe de ser uma aquisição espontânea, e longe também de ser um assunto que os docentes podem ensinar de forma declarada, conseguir fazer que as crianças expliquem — relacionar, deduzindo as sentenças para validar o trabalho que vão realizando — será o resultado de convidá-las a participar de maneira contínua de um cenário no qual explicar seja uma prática cotidiana. Um cenário no qual a atividade matemática mesma seja o objeto de ensino.

A perspectiva que considera como objeto de ensino a atividade matemática situa-se em uma ideia mais ampla, que é a de conceber sempre a aprendizagem em relação à atividade que produziu aquilo que se deve aprender. Citemos Charlot, um pesquisador e pedagogo francês que mora no Brasil e trabalhou muito intensamente a questão da relação com o saber:

Aprender é uma relação entre duas atividades: a atividade humana que produziu aquilo que se deve aprender e a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja — sendo a mediação entre ambas assegurada pela atividade daquele que ensina ou forma. Em termos simples: para apropriar-se de um saber, é preciso introduzir-se nas relações que permitiram produzi-lo. O essencial não é repetir a própria atividade humana, tal como ela ocorre ou ocorreu, mas adotar, durante a atividade de aprendizagem, a postura (relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo) que corresponde a essa atividade humana. Esta é uma condição necessária, mas não suficiente: é preciso, a partir dessa postura, dominar as operações específicas de tal atividade — aquelas que constituem sua normatividade. Por outro lado, o processo pode ser invertido: o domínio progressivo das operações permite, pouco a pouco, assumir a postura.¹

A citação de Charlot nos insere no complexo problema da construção de normas do trabalho matemático — nos ocuparemos parcialmente deste problema ao longo do artigo — e nos ajuda a tomar consciência da relação de mútuo condicionamento entre tal construção e a possibilidade de *ir compreendendo* algumas características fundamentais da atividade matemática.

Tomando esta ideia e assumindo que a resolução de problemas constitui o motor das elaborações matemáticas, apontemos alguns aspectos que selecionamos de nossa interpretação da disciplina e que consideramos relevantes para construir uma referência para pensar o trabalho da sala de aula sob esta perspectiva:

- 1. A matemática é um produto cultural e social.
 - 2. Os conhecimentos matemáticos não podem ser concebidos sem os elementos de controle que regulam a atividade que os coloca em jogo (Brousseau, 1986; Balacheff, 2000; Campos Lins, 2000).²
 - 3. Os conhecimentos são tais, uma vez que se caracterizam por suas relações com outros conceitos de seu mesmo campo teórico, e não como objetos em si mesmos. (García, 2000).³
1. A matemática é uma *produção cultural* porque suas elaborações estão permeadas em cada momento pelas concepções da sociedade da qual emergem e condicionam aquilo que a comunidade de matemáticos concebe em cada momento, como possível e relevante. A análise histórica é rica em episódios a esse respeito. Como exemplo, utilizemos o caso das frações. Durante o período grego, as razões de números naturais não eram consideradas números, mas sim justamente razões — relações —, no entanto, hoje, as crianças nascem em uma cultura na qual as razões de números naturais *são* números e seu esforço se concentra em adaptar-se a esta *imposição cultural*. Isto faz que a complexidade que supõe conceber um quociente como um número fique oculta em um funcionamento naturalizado pela sociedade. A matemática é também um *produto social*, porque é o resultado da interação entre pessoas que se reconhecem como pertencentes a uma mesma comunidade. As respostas que uns propõem dão lugar a novos problemas para outros, as demonstrações produzidas são validadas segundo as regras que se aceitam em certo momento na comunidade matemática. São regras que vão se transformando em função dos conhecimentos e das ferramentas disponíveis.

1. Charlot, B. *Os jovens e o saber. Perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

2. Brousseau, G. *Fundamentos y métodos de la didáctica de la matemática*. Córdoba: Universidade Nacional de Córdoba, 1986.
Balacheff, N.; *Symbolic arithmetic vs algebra*. In: Sutherland, R. et al. (Eds.) *Perspectives on school algebra*. Kluwer Academic Publishers, 2000.
Campos Lins, R. *The production of meaning for algebra: a perspective based on a theoretical model of semantic fields*. In: Sutherland, R. et al. (Eds.) *Perspectives on school algebra*. Kluwer Academic Publishers, 2000.

3. García, R. *El conocimiento en construcción*. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos. Barcelona: Gedisa, 2000.

2. Sobrepor os elementos de controle com o conhecimento implica afirmar que as validações, as justificativas que possam ser feitas em cada momento, e que se aproximam da produção matemática, são constitutivas dos conceitos com os quais se trabalha. Em outros termos, uma ideia é tal se existe um modo de explicá-la. Vamos nos apoiar nesta perspectiva para mostrar em que sentido as explicações que as crianças possam produzir modificam as conceitualizações que possam fazer sobre certo assunto.
3. Os conceitos não funcionam isoladamente, mas sim em uma rede, em uma organização teórica, associada a um tipo de problema para o qual as relações que foram estudadas, as escritas cujo uso foi analisado, e os problemas anteriormente resolvidos se tornam referências que vão constituindo uma trama para o presente.

Revisemos um pouco as condições colocadas e pensemos nelas ante o projeto de conceber que nosso objeto de ensino é a atividade matemática como atividade humana.

Isso nos leva a conceber o trabalho matemático da classe como a construção coletiva de uma cultura que vai sendo elaborada à medida que um grupo de alunos, conduzido por um docente que regula o trabalho e tem como dupla referência a cultura de sua classe e a cultura matemática, enfrentam problemas, concebem diferentes formas de abordá-los e de discuti-los, geram novos problemas acerca das resoluções propostas, se perguntam pelo alcance das relações produzidas, as vinculam com outras já elaboradas, exploram, formulam hipóteses, deduzem, explicam, aceitam argumentos ou se opõem a eles apoiando-se em suas próprias fundamentações...

Se analisarmos este conjunto de atividades, vemos que muitas delas supõem um plano reflexivo que toma como objeto a realização de outras. O que queremos dizer? Os alunos enfrentam problemas e para isso utilizam diferentes estratégias, às vezes convergentes, outras, nem tanto. O fato de relacionar essas estratégias já constitui um plano reflexivo sobre a resolução de problemas e pode ser fonte de novos problemas. Do mesmo modo, o fato de que se perguntem pelo alcance das relações produzidas, a aceitação ou não de argumentos, são atividades inerentemente sociais nas quais os alunos tomam como objeto de discussão e de trabalho o seu próprio trabalho. É neste terreno em que localizamos a questão das explicações na classe: o terreno da reflexão sobre a ação.

Sendo assim, explicar em matemática tem uma especificidade que deve ser objeto de aprendizagem (e em algum sentido de ensino). Em outros termos, produzir explicações matematicamente pertinentes, conseguir relacionar dedutivamente relações matemáticas para produzir novas relações não é uma aquisição espontânea dos alunos; é produto de um trabalho intencional. Neste sentido, entendemos que a elaboração de explicações por parte dos alunos é um processo no qual o tipo de explicação que sejam capazes de produzir continue evoluindo. Digamos, além disso, que trata-se de questão complexa entender uma explicação matematicamente pertinente e aquela que não o é. Não existe uma norma clara contra a qual contrastar para “controlar” as explicações. Neste sentido, as interações na

classe são o apoio, regulador e motor, da produção de explicações. É claro que o papel do docente neste jogo é essencial.

O que queremos dizer quando pensamos que muitas vezes é difícil para os alunos entender o que é uma explicação matematicamente pertinente? Vejamos um exemplo:

Estamos em uma sala de aula de 5^o ano. Os alunos têm uma tarefa: encontrar uma fração que esteja entre $\frac{1}{2}$ e $\frac{3}{4}$.

Um aluno propõe $\frac{2}{3}$, resposta “correta”.

Quando explica por que, diz: “o 2, que é o numerador, está entre 1 e 3, e o 3 que é o denominador, está entre 2 e 4”.

Ou seja, a resposta $\frac{2}{3}$ é correta, mas a explicação não é válida.

Quando o docente aceita a resposta $\frac{2}{3}$, tenta contradizer o argumento e, para isso, lhe propõe como contraexemplo as frações:

$$\frac{2}{3}, \frac{4}{5} \text{ e } \frac{5}{7}$$

nas quais o 4 está entre 2 e 5, e o 5 entre 3 e 7, embora $\frac{4}{5}$ não esteja entre $\frac{2}{3}$ e $\frac{5}{7}$, o aluno responde: *no seu exemplo não, mas aqui (apontando para o caso anterior) sim, é válido.*

O exemplo nos permite introduzir várias questões:

⇒ A “explicação” que propõe o aluno justapõe dois fatos verdadeiros que não estão logicamente relacionados. Ou seja:

$$\frac{1}{2} < \frac{2}{3} < \frac{3}{4} \text{ e } 1 < 2 < 3 \text{ e } 2 < 3 < 4$$

No entanto, o segundo fato não explica o primeiro; não se deduz do fato de que 2 esteja entre 1 e 3, e 3 esteja entre 2 e 4, o fato de que $\frac{1}{2} < \frac{2}{3} < \frac{3}{4}$.

Em outros termos, de $1 < 2 < 3$ e $2 < 3 < 4$ não se deduz, necessariamente, que $\frac{1}{2} < \frac{2}{3} < \frac{3}{4}$ ou seja, o caráter de necessidade, típico de uma explicação matemática, não está presente nesta explicação. Em outras palavras, *verdade e razões da verdade* não são aspectos necessariamente ligados, e parte substancial do trabalho em matemática é o acesso às razões da verdade. É possível observar aqui uma tendência intelectual apontada por Piaget (1924),⁴ que é a da justaposição, quer dizer, *ausência de necessidade no pensamento*.

4. Piaget, J. (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1993.

- Quando o aluno afirma em seu exemplo que o argumento é válido, está mostrando que para ele a explicação não necessita ter um *caráter universal*. Quer dizer, não é necessário abranger todos os casos possíveis.
- A regra que está usando para comparar frações não lhe permite antecipar nenhuma comparação de frações. Neste sentido, sua explicação não tem um caráter antecipatório, ou seja, frente a outro caso, a regra não será suficiente para estabelecer a comparação.

Esses três componentes, o caráter *necessário*, *universal* e *antecipatório*, são elementos de uma explicação matemática que os alunos deverão ir elaborando como parte de seu trabalho na classe.

Sendo assim: “Como o aluno consegue entender o funcionamento desses aspectos?”.

Obviamente, não é possível explicitar essas questões, explicá-las a uma criança do Ensino Fundamental. É *como resultado da participação em uma prática social, na qual as explicações fazem parte das trocas em uma classe*, que os alunos irão elaborando, ao longo do tempo, explicações cada vez mais pertinentes. Na medida em que os outros — os companheiros — regulados pelo docente, aceitem ou rejeitem os argumentos e na medida em que o aluno escute outros argumentos possíveis, irá compreendendo que a explicação é fonte de novos conhecimentos sobre os objetos e as relações aos quais se refere a explicação (neste caso as frações). Por sua vez, este posicionamento requer que o docente aceite que talvez o momento de produção de uma explicação não válida, não seja o momento em que o aluno a poderá revisar. *O longo prazo é constitutivo da elaboração de uma racionalidade matemática.*

Retomemos o exemplo para assinalar que quando o aluno oferece essa explicação está mostrando que analisa os numeradores e os denominadores de maneira independente. Ou seja, a explicação dada pelo aluno mostra um aspecto da forma como está conceitualizando frações, que a ação isolada de ordenar não deixa aflo-
rar. Em outros termos, *a explicação evidencia um aspecto do conteúdo não mostrando pela ação.*

Os elementos esboçados até agora nos permitem realizar a seguinte síntese:

- 1. A produção de explicações supõe colocar os alunos em um posicionamento de reflexão sobre o trabalho matemático. Este posicionamento é fundamental na constituição de um sujeito autônomo e intelectualmente responsável. A produção de explicações está ligada à liberdade de falar, opinar e inventar sobre o assunto que se está estudando.
- 2. A dimensão social é inerente à produção de explicações em uma classe. É na troca, na possibilidade de escutar outras explicações, na receptividade de suas explicações pelos outros, nas regulações administradas pelo docente, que se elabora um sentido da explicação em matemática. Essas explicações contribuem para compreender melhor, convencer-se da verdade e convencer os demais. Na medida em que a produção de explicações supõe resolver os conflitos relacionados com o conhecimento por meio da palavra, aprender a argumentar é também participar de uma prática democrática. A produção de explicações na classe tem então um

sentido formativo essencial no que se refere à constituição de um sujeito — e de uma sociedade democrática.

- 3. A produção de explicações intervém na compreensão das estratégias e dos recursos usados para dar por válida uma questão. Ou seja, intervém no plano da racionalidade matemática.
- 4. A produção de explicações intervém na conceitualização dos objetos aos quais se refere tal explicação.

Autonomia intelectual, exercício da democracia, construção de uma racionalidade matemática e aprofundamento da conceitualização são aspectos que nos ajudam a entender em que sentido o trabalho em matemática contribui para a formação de um cidadão crítico.

A PRODUÇÃO DE ARGUMENTOS E A ELABORAÇÃO DE NOVAS RELAÇÕES

Nossa proposta agora é mostrar, com um exemplo, em que sentido o pedido para que as crianças elaborem argumentos para sustentar a verdade de uma proposição as confronta com a necessidade de produzir novas relações, algumas das quais não foram historicamente reconhecidas como parte do repertório estabelecido quando se trata certo tema conceitual no Ensino Fundamental.

A situação que relataremos a seguir foi tomada e reelaborada com base em uma sequência do grupo Ermel,⁵ no âmbito de um trabalho centrado na problemática didática de iniciação dos alunos na argumentação.

Trabalhamos com alunos do 5º ano sobre modos de reconhecer se um número é ou não divisível por 4 (quatro). As crianças tinham trabalhado questões de divisão inteira: analisaram regularidades da tabela pitagórica utilizando propriedades da multiplicação; estavam habituadas à prática de cálculo mental, a partir da qual propunham estratégias originais tanto para a multiplicação quanto para a divisão; e tinham estudado formas de reconhecer se um número é divisível por 2 (dois) e por 5 (cinco).

Convidamos as crianças a pensar como reconhecer sem realizar a divisão por 4, se um número é múltiplo de 4. O cenário pensado foi o seguinte:

Num primeiro momento, os alunos diziam números à professora e ela imediatamente respondia se este era ou não múltiplo de 4. A intenção era mostrar que a professora tinha uma maneira de saber sem fazer a conta. As crianças comprovavam na calculadora se a professora havia “adivinhado”.

A seguir, era proposto aos alunos que imaginassem que se prolongava indefinidamente a tabuada do 4. Eles deveriam encontrar um modo de saber, sem fazer a conta, se um número dado estava ou não na tabuada do 4 prolongada.

Não estávamos esperando que eles produzissem o critério convencional para reconhecer se um número é ou não divisível por 4 (observar os dois últimos algarismos); queríamos que produzissem relações que lhes permitissem fazer essa antecipação. A proposta era que, frente aos números que a professora dissesse, decidissem se estavam ou não na tabuada do 4 prolongada e explicassem como sabiam. Ou

5. Ermel (Équipe de recherches mathématiques à l'école élémentaire). *Vrai?... Faux?... On en débat! De l'argumentation vers la preuve en mathématiques au cycle 3*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1999.

seja, tinham de produzir relações que lhes permitissem antecipar se o resto da divisão de um número por 4 seria ou não zero.

Na segunda etapa a professora decide propor números entre 50 e 100:

47, 80, 84, 96, 74, 70, 92

Organizamos os argumentos que as crianças propuseram em três classes: *aditivos*, *multiplicativos* e baseados no *sistema de numeração*.

⇒ *Exemplos de argumentos aditivos:*

96 é múltiplo de 4 porque é possível pensar em: $80 + 16$, que se encontram na tabuada do 4.

A relação subjacente a este argumento é que a soma de dois múltiplos de 4 é um múltiplo de 4. A mesma é produzida pelos alunos frente à necessidade de decidir e argumentar. Neste sentido, dizemos que a situação de exigir a produção de um argumento dá lugar ao surgimento de relações que não seriam necessárias caso somente se trabalhasse com o enunciado do critério de divisibilidade por 4. Ainda que a análise da soma de múltiplos não seja um tema usualmente trabalhado a essa altura da escolaridade, acaba surgindo na classe frente à tarefa de argumentar.

74 não é múltiplo de 4 porque $74 = 40 + 34$ e 34 não é múltiplo de 4

De maneira análoga ao exemplo anterior, neste caso a relação que sustenta o argumento é que a soma de um múltiplo de 4 mais um número que não é múltiplo de 4 dá como resultado um número que não é múltiplo de 4. A produção do argumento torna possível discutir com toda a classe a validade da propriedade.

144 não é múltiplo de 4 porque é $70 + 74$ e nenhum dos dois é múltiplo de 4.

Diante deste produto, algumas crianças refutaram a proposta argumentando que 144 é múltiplo de 4 porque pode-se pensar em: $72 + 72$ que são múltiplos de 4.

Este argumento dá lugar à discussão da verdade ou falsidade da seguinte afirmação: a soma de dois números que não são múltiplos de 4 não é múltiplo de 4. Os alunos exploram, propõem diferentes exemplos, investigam até chegar à conclusão de que a proposição é falsa.

⇒ *Um exemplo de argumento multiplicativo:*

96 é múltiplo de 4 porque $96 = 4 \times 24$

A relação subjacente neste caso é que se um número pode ser expresso como 4 multiplicado por outro número, resulta múltiplo de 4. Outros alunos pensaram:

96 é múltiplo de 4 porque posso dividi-lo por 2 e o resultado é 48, que também é divisível por 2.

Notemos que, para esses alunos, fica claro que dividir por 4 é equivalente a dividir sucessivamente por 2, duas vezes. Com este argumento, outros alunos propuseram:

É suficiente dividir uma vez por 2 e ver se o resultado é par; não é necessário voltar a dividir.

Este último argumento se produz em interação com o anterior, ou seja, é o resultado da tentativa de alguns alunos ajustarem a ideia proposta por um colega. Novamente, é uma relação cujo surgimento *necessita* de outra relação já pensada na classe. É a posição de análise crítica do trabalho de outro aluno a que leva a produzir essa relação, análise que provavelmente não teria lugar da mesma maneira se a proposição viesse do docente.

...⇒ *Um exemplo de argumento baseado no sistema de numeração:*

Uma criança propõe:

84 é múltiplo de 4 porque $8 + 4 = 12$ que é múltiplo de 4.

Aqui, encontramos na situação comentada anteriormente sobre a raiz das frações.

Existem duas proposições verdadeiras (84 é múltiplo de 4, e $8+4 = 12$, que é múltiplo de 4), mas as relações que o aluno realiza não são válidas. Quando a proposta é submetida à opinião da classe, alguns alunos propõem contraexemplos:

Em 22, $2 + 2 = 4$ e não é múltiplo de 4.
Em 75, $7 + 5 = 12$, e 75 não é múltiplo de 4.

Ao discutir esses exemplos, se estabelece na classe que somar os algarismos de um número e analisar o resultado não permite decidir se o número é ou não múltiplo de 4.

A análise das aulas nos permite estabelecer que, diante dos dissensos, os alunos potencializam suas capacidades argumentativas ao enfrentar a necessidade de convencer seus companheiros em uma situação autêntica de debate. Ao mesmo tempo, seus argumentos aprofundam a compreensão que têm das relações de divisibilidade, dando lugar à produção de diferentes propriedades que são o ponto de apoio para convencer os outros.

Notemos, finalmente, que as mesmas relações que os alunos utilizaram para decidir se um número é múltiplo de 4 poderiam ser empregadas para estabelecer qual é o

resto desse número na divisão por 4. A explicação “junta” dois problemas (decidir se um número é múltiplo de 4 e decidir o resto de um número na divisão por 4) que, sem ela, parecem distantes. Vemos, então, que ao elaborar argumentos se tornam visíveis relações que a enunciação por si só não permite reconhecer.

Queremos terminar este artigo recuperando o valor formativo da prática da argumentação: se apoiar no conhecimento para analisar o próprio trabalho, para convencer os outros, para compreender mais profundamente as ideias em jogo. A reflexão de Guy Brousseau, que propomos a seguir, sintetiza nossa ambição de conceber, também, a aula de matemática como um espaço para o desdobramento da prática democrática:

Não se trata somente de ensinar os rudimentos de uma técnica, nem mesmo os fundamentos de uma cultura científica; as matemáticas neste nível são o primeiro domínio no qual as crianças podem aprender os rudimentos da gestão individual e social da verdade. Aprendem nele — ou deveriam aprender nele — não somente os fundamentos de sua atividade cognitiva, como também as regras sociais do debate e da tomada de decisões pertinentes. Como convencer respeitando ao interlocutor; como deixar-se convencer contra seu desejo ou seu interesse; como renunciar à autoridade, à sedução, à retórica, à forma, para compartilhar o que será uma verdade comum; do que depende o uso que os outros fazem de seus conhecimentos e da maneira em que tratam estes problemas de verdade [...]. Sou dos que pensam que a educação matemática é necessária para a cultura de uma sociedade que quer ser uma democracia. O ensino da matemática não tem o monopólio nem do pensamento racional, nem da lógica, nem de nenhuma verdade intelectual, mas é um lugar privilegiado para seu desenvolvimento precoce. (Brousseau, 1990)⁶

6. Brousseau, G. ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de la matemática (primera parte). *Enseñanza de las Ciencias* (8.3), Barcelona, 1990.

Explicar en la clase de Matemáticas, un desafío que los niños enfrentan con placer

PATRICIA SADOVSKY

EXPLICAR, UNA PRÁCTICA SOCIAL

Explicar en la clase de matemáticas. Que los chicos expliquen. Que argumenten. Que puedan encadenar las razones que validan sus procedimientos, sus resultados, sus conjeturas. Que se encuentren con los fundamentos del trabajo que realizan. Que desentrañen la lógica interna de las situaciones a las que se les convoca. Que toquen la raíz. Que se sientan con capacidad –con libertad, con autoridad– para intervenir sobre el conocimiento. Que produzcan ideas usando ideas.

Como toda disciplina, el trabajo con la matemática ofrece un modo específico de construir una relación con la verdad. Radica ahí, desde nuestro punto de vista, un aspecto central de su valor formativo. Y en esa construcción la producción de explicaciones por parte de los alumnos resulta un aspecto ineludible. Lejos de ser una adquisición espontánea y lejos también de ser un asunto que los docentes pueden enseñar declarativamente, lograr que los niños expliquen –que encaden deductivamente sentencias para validar el trabajo que van realizando– será el resultado de invitarlos a participar de manera sostenida de un escenario en el que explicar sea una práctica cotidiana. Un escenario en el que la actividad matemática misma sea el objeto de enseñanza.

La perspectiva de considerar como objeto de enseñanza la actividad matemática, puede ubicarse en una idea más amplia que es la de concebir siempre el aprendizaje con relación a la actividad que produjo aquello que se debe aprender. Citemos a Charlot, un investigador y pedagogo francés que habita Brasil y que ha trabajado muy intensamente la cuestión de la relación con el saber:

Aprender é uma relação entre duas atividades: a atividade humana que produziu aquilo que se deve aprender e a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja – sendo a mediação entre ambas assegurada pela atividade daquele que ensina ou forma. Em termos simples: para apropriar-se de um saber, é preciso introduzir-se nas relações que permitiram produzi-lo. O essencial não é repetir a própria atividade humana, tal como ela ocorre ou ocorreu, mas adotar, durante a atividade de aprendizagem, a postura (relação com o mundo, com o outro e consigo) que corresponde a essa atividade humana. Esta é uma condição necessária, mas não suficiente: é preciso, a partir dessa postura, dominar as operações específicas de tal atividade aquelas que constituem sua normatividade. Por outro lado, o processo pode ser invertido: o domínio progressivo das operações permite, pouco a pouco, assumir a postura.¹

La cita de Charlot nos sumerge en el complejo problema de la construcción de normas del trabajo matemático –nos ocuparemos parcialmente de este problema a lo largo del artículo– y nos ayuda a tomar conciencia de la relación de mutuo condicionamiento entre dicha construcción y la posibilidad de *ir comprendiendo* algunas características fundamentales de la actividad matemática.

Tomando esta idea y asumiendo que la resolución de problemas constituye el motor de las elaboraciones matemáticas señalemos algunos aspectos que recortamos de nuestra interpretación de la disciplina que consideramos relevantes para construir un marco para pensar el trabajo del aula desde esta perspectiva:

- 1. La Matemática es un producto cultural y social.
- 2. Los conocimientos matemáticos no pueden concebirse sin los elementos de control que regulan la actividad que los pone en juego (Brousseau, G (1986); Balacheff, N. (2000); Campos Lins, R. (2000)).²
- 3. Los conocimientos son tales en tanto se caracterizan por sus relaciones con otros conceptos de su mismo campo teórico y no como objetos en sí mismos. (García, R. (2000)).³

1. La matemática es una *producción cultural*, porque sus elaboraciones están permeadas en cada momento por las concepciones de la sociedad en la que emergen, y condicionan aquello que la comunidad de matemáticos concibe en cada momento como posible y como relevante. El análisis histórico es rico en episodios al respecto y, a modo de ejemplo, tomemos el caso de las fracciones. Durante el período griego las razones de números naturales no eran consideradas números sino justamente razones –relaciones– en tanto que hoy los niños nacen en una cultura en la que las razones de números naturales *son* números y su esfuerzo se concentra en adaptarse a esta *imposición cultural*. Esto hace que la complejidad que supone concebir un cociente como un número quede oculta en un funcionamiento naturalizado por la sociedad. La matemática es también un *producto social*, porque es el resultado de la interacción entre personas que se reconocen como pertenecientes a una misma comunidad. Las respuestas que plantean unos, dan lugar a nuevos problemas que visualizan otros, las demostraciones que se producen se validan según las reglas que se aceptan en cierto momento en la comunidad matemática. Son reglas que se van transformando en función de los conocimientos y de las herramientas disponibles.
2. Imbricar los elementos de control con el conocimiento implica afirmar que las validaciones, las justificaciones que se puedan hacer en cada momento acerca de la producción matemática son constitutivas de los conceptos con los que se trabaja. En otros términos, una idea es tal, si hay un modo de explicarla. Nos apoyaremos en esta perspectiva para mostrar en qué sentido las explicaciones que los niños pueden producir modifican las conceptualizaciones que puedan hacer sobre un cierto asunto.
3. Los conceptos no funcionan aisladamente sino en una red, en una organización teórica, asociada a un tipo de problemas para los cuales las relaciones que se han estudiado, las escrituras cuyo uso se ha analizado y los problemas anteriormente resueltos resultan referencias que van constituyendo en cada momento una trama para el presente.

Revisemos un poco las condiciones planteadas y pensémoslas de cara al proyecto de concebir que nuestro objeto de enseñanza sea la actividad matemática en tanto actividad humana.

Esto nos lleva a concebir el trabajo matemático de la clase como la construcción colectiva de una cultura que se va elaborando a medida que un grupo de alumnos conducidos por un docente que regula el trabajo teniendo como doble referencia la cultura de su clase y la cultura matemática, enfrentan problemas, conciben diferentes formas de abordarlos y discuten alrededor de las mismas, generan nuevos problemas a partir de las resoluciones planteadas, se preguntan por el alcance de las relaciones producidas, las vinculan con otras ya elaboradas, exploran, formulan conjeturas, deducen, explican, aceptan argumentos o se oponen a ellos apoyándose en sus propias fundamentaciones...

Si analizamos este conjunto de actividades vemos que muchas de ellas suponen un plano reflexivo que toma como objeto la realización de otras. ¿Qué queremos decir? Los alumnos enfrentan problemas y para ello ponen en juego diferentes estrategias, a veces convergentes otras no tanto. La puesta en relación de esas estrategias constituye ya un plano reflexivo sobre la resolución de problemas y puede ser fuente de nuevos problemas. Del mismo modo, el preguntarse por el alcance de las relaciones producidas, la aceptación o no de argumentos son actividades inherentemente sociales en las que los alumnos toman como objeto de discusión y de trabajo, su propio trabajo. Es en este terreno donde ubicamos la cuestión de las explicaciones en la clase: en el terreno de la reflexión sobre la acción.

Ahora bien, explicar en matemática tiene una especificidad que debe ser objeto de aprendizaje (y en algún sentido de enseñanza). En otros términos, producir explicaciones matemáticamente pertinentes, lograr encadenar deductivamente relaciones matemáticas para producir nuevas relaciones no es una adquisición espontánea de los alumnos, es producto de un trabajo intencional. En este sentido, entendemos que la elaboración de explicaciones por parte de los alumnos es un proceso en el cual el tipo de explicación que ellos sean capaces de producir va evolucionando. Digamos además que entender qué es una explicación matemáticamente pertinente y qué no, es una cuestión compleja. No hay una norma clara contra la cual contrastar para “controlar” las explicaciones. En este sentido las interacciones en la clase son sostén, regulador y motor de la producción de explicaciones. Es claro que el papel del docente en este juego es esencial.

¿Qué queremos decir cuando planteamos que es difícil muchas veces para los alumnos entender qué es una explicación matemáticamente pertinente? Veamos un ejemplo:

Nos ubicamos en un 5º grado. Los alumnos tenían una tarea:

Encontrar una fracción que se ubique entre $\frac{1}{2}$ y $\frac{3}{4}$

Un alumno propone $\frac{2}{3}$, respuesta “correcta”.

Cuando explica por qué dice: “el 2, que es el numerador está entre 1 y 3 y el 3 que es el denominador está entre 2 y 4”

O sea, la respuesta $\frac{2}{3}$ es correcta, pero la explicación no es válida. Cuando el docente, acepta la res-

puesta $\frac{2}{3}$ pero intenta refutar el argumento y para ello le propone como contraejemplo las fracciones

$$\frac{2}{3}, \frac{4}{5} \text{ y } \frac{5}{7}$$

En las que 4 está entre 2 y 5 y 5 entre 3 y 7 pero no se cumple que $\frac{4}{5}$ está entre $\frac{2}{3}$ y $\frac{5}{7}$, el alumno responde:

en tu ejemplo no, pero acá (señalando el caso anterior) sí es válido.

El ejemplo nos permite introducir varias cuestiones:

- a. La “explicación” que propone el alumno yuxtapone dos hechos verdaderos que no están encadenados lógicamente. Es decir:

$$\frac{1}{2} < \frac{2}{3} < \frac{3}{4} \quad \text{y} \quad 1 < 2 < 3 \quad \text{y} \quad 2 < 3 < 4$$

Sin embargo el segundo hecho no explica el primero, es decir no se deduce del hecho de que 2 está entre 1 y

3 y 3 está entre 2 y 4, el hecho de que $\frac{1}{2} < \frac{2}{3} < \frac{3}{4}$. En otros términos, de $1 < 2 < 3$ y $2 < 3 < 4$

no se deduce *necesariamente* que $\frac{1}{2} < \frac{2}{3} < \frac{3}{4}$

O sea, el carácter de necesidad típico de una explicación matemática, no está presente en esta explicación. En otros términos, *verdad y razones de la verdad* no son aspectos necesariamente ligados y parte sustancial del trabajo en matemática es el acceso a las razones de la verdad. Se ve acá una tendencia intelectual señalada por Piaget (1924)⁴ que es la de yuxtaposición, es decir *ausencia de necesidad en el pensamiento*.

- b. Cuando el alumno afirma que en su ejemplo el argumento es válido, está mostrando que para él la explicación no tiene por qué tener un *carácter universal*. Es decir no tiene por qué abarcar todos los casos posibles.
- c. La regla que está usando para comprar fracciones, no le permite anticipar cualquier comparación de fracciones. En este sentido, su explicación no tiene un carácter anticipatorio, es decir, frente a otro caso, la regla no será suficiente para establecer la comparación.

Estos tres componentes, el carácter *necesario, universal y anticipatorio* son elementos de una explicación matemática que los alumnos deberán ir elaborando como parte de su trabajo en la clase.

Ahora bien, ¿cómo accede el alumno a entender el funcionamiento de estos aspectos? Obviamente no es posible explicitar estas cuestiones, explicárselas a un niño de enseñanza fundamental. Es *como resultado de participar en una práctica social en la que las explicaciones forman parte de los intercambios en una clase*, que los alumnos irán elaborando a lo largo del tiempo, explicaciones cada vez más pertinentes. En la medida en que los otros –los compañeros– regulados por el docente, acepten o refuten los argumentos y en la medida en que el alumno escuche otros argumentos posibles, irá comprendiendo que la explicación es fuente de nuevos conocimientos acerca de los objetos y de las relaciones a los cuales se refiere la explicación (en este caso las fracciones). A su vez, este posicionamiento requiere que el docente acepte que tal vez no sea el momento en que se produce una explicación no válida, el momento en que el alumno la podrá revisar. *El largo plazo es constitutivo de la elaboración de una racionalidad matemática.*

Retomemos el ejemplo para señalar que cuando el alumno ofrece esa explicación está mostrando que analiza los numeradores y los denominadores de manera independiente. O sea, la explicación que ofrece el alumno, muestra un aspecto del modo en que está conceptualizando las fracciones que la sola acción de ordenar, no deja aflorar. En otros términos *la explicación muestra un aspecto del contenido, que la acción no muestra.*

Los elementos esbozados hasta ahora nos permiten realizar la siguiente síntesis:

- 1. La producción de explicaciones supone ubicar a los alumnos en un posicionamiento de reflexión sobre el trabajo matemático. Este posicionamiento es fundamental en la constitución de un sujeto autónomo e intelectualmente responsable. La producción de explicaciones está ligada a la libertad de hablar, opinar e inventar sobre el asunto que se está estudiando.
- 2. La dimensión social es inherente a la producción de explicaciones en una clase. Es en el intercambio, en la posibilidad de escuchar otras explicaciones, en la receptividad que tienen las propias explicaciones en los otros, en las regulaciones que gestiona el docente que se va elaborando un sentido de la explicación en matemática. Estas explicaciones están en función de comprender mejor, de convenirse de la verdad y de convencer a los demás. En la medida en que la producción de explicaciones supone resolver los conflictos con relación al conocimiento a través de la palabra, aprender a argumentar, es también a participar de una práctica democrática. La producción de explicaciones en la clase tiene entonces un sentido formativo esencial con relación a la constitución de un sujeto –y de una sociedad– democrática.
- 3. La producción de explicaciones interviene en la comprensión de las estrategias y de los recursos que se usan para dar por válida una cuestión. O sea interviene en el plano de la racionalidad matemática.
- 4. La producción de explicaciones interviene en la conceptualización de los objetos a los que se refiere dicha explicación.

Autonomía intelectual, ejercicio de la democracia, construcción de una racionalidad matemática y profundización de la conceptualización son aspectos que nos ayudan a entender en qué sentido el trabajo en matemática contribuye a la formación de un ciudadano crítico.

LA PRODUCCIÓN DE ARGUMENTOS Y LA ELABORACIÓN DE NUEVAS RELACIONES

Nos proponemos ahora mostrar a través de un ejemplo en qué sentido la apelación a que los niños elaboren argumentos para sostener la verdad de una proposición los confronta con la necesidad de producir relaciones nuevas, algunas de las cuales no han sido históricamente reconocidas como parte del repertorio establecido cuando se trata un cierto tema conceptual en la enseñanza fundamental.

La situación que relataremos a continuación fue tomada y reelaborada a partir de una secuencia del grupo ERMEL⁵ en el marco de un trabajo centrado en la problemática didáctica de entrada de los alumnos en la argumentación.

Hemos trabajado con alumnos de 5º grado sobre modos de reconocer si un número es o no divisible por 4.

Los niños habían trabajado cuestiones de división entera, habían analizado regularidades de la tabla pitagórica apelando a propiedades de la multiplicación, tenían una práctica sostenida de cálculo mental a partir de la cual proponían estrategias originales tanto para la multiplicación como para la división y habían estudiado formas de reconocer si un número es divisible por 2 y por 5.

Invitamos a los niños a pensar cómo reconocer *sin efectuar la división por 4*, si un número es múltiplo de 4.

El escenario planteado fue el siguiente:

- En un primer momento los chicos le decían números a la maestra y ella inmediatamente decía si el número era o no un múltiplo de 4. La intención era mostrar que la maestra tenía una manera de saber sin hacer la cuenta. Los niños comprobaban con la calculadora si la maestra había “adivinado”;
- En un segundo momento se les planteaba a los alumnos que imaginaran que se prolongaba indefinidamente la tabla del 4. Ellos tenían que encontrar un modo de saber sin hacer la cuenta si un número dado está o no en la tabla del 4 prolongada.

No estábamos esperando que los alumnos produjeran el criterio convencional para reconocer si un número es o no divisible por 4 (fijarse en las dos últimas cifras), queríamos que produjeran relaciones que les permitieran hacer esa anticipación. La propuesta era que, frente a los números que la maestra dijera, ellos tenían que decidir si estaban o no en la tabla del 4 prolongada y explicar cómo lo sabían. O sea, tenían que producir relaciones que permitieran anticipar si el resto de la división de un número por 4 sería o no 0.

En la segunda etapa la maestra decide proponer números entre 50 y 100:

47, 80, 84, 96, 74, 70, 92

Hemos organizado los argumentos que los niños propusieron en tres clases: aditivos, multiplicativos y basados en el sistema de numeración.

→ Ejemplos de argumentos aditivos

96 es múltiplo de 4 porque se puede pensar como $80 + 16$, que están en la tabla del 4.

La relación que subyace a este argumento es que la suma de dos múltiplos de 4 es un múltiplo de 4. La misma es producida por los alumnos frente a la necesidad de decidir y argumentar. En este sentido decimos que la situación de exigir la producción de un argumento da lugar a la emergencia de relaciones que no serían necesarias si sólo se trabajara con el enunciado del criterio de divisibilidad por 4. Aunque el análisis de la suma de múltiplos no es un tema usualmente trabajado a esta altura de la escolaridad emerge en la clase frente a la tarea de argumentar.

74 no es múltiplo de 4 porque $74 = 40 + 34$ y 34 no es múltiplo de 4.

De manera análoga que en el ejemplo anterior, en este caso la relación que sostiene el argumento es que la suma de un múltiplo de 4 más un número que no es múltiplo de 4 da como resultado un número

que no es múltiplo de 4. La producción del argumento hace posible discutir con toda la clase la validez de la propiedad.

144 no es múltiplo de 4 porque es $70 + 74$ y ninguno de los dos son múltiplos de 4.

Frente a esta producción algunos niños refutaron la propuesta sosteniendo que 144 es múltiplo de 4 porque puede pensarse como $72 + 72$ que son múltiplos de 4.

Este argumento da lugar a discutir la verdad o falsedad de la siguiente afirmación: la suma de dos números que no son múltiplos de 4 no es múltiplo de 4. Los alumnos exploran, proponen diferentes ejemplos, investigan hasta llegar a la conclusión de que la proposición es falsa.

⇒ Un ejemplo de argumento multiplicativo:

96 es múltiplo de 4 porque $96 = 4 \times 24$

La relación subyacente en este caso es que si un número se puede expresar como 4 multiplicado por otro número, resulta múltiplo de 4. Otros alumnos han planteado que

96 es múltiplo de 4 porque lo puedo dividir por 2 y el resultado es 48 que también lo puedo dividir por 2.

Notemos que para estos alumnos es claro que dividir por 4 es equivalente a dividir sucesivamente por 2, 2 veces. Frente a este argumento, algunos compañeros propusieron:

Es suficiente dividir una vez por 2 y ver si el resultado es par, no hace falta volver a dividir.

Este último argumento se produce en interacción con el anterior, es decir, es el resultado del intento de algunos alumnos de ajustar la idea propuesta por un compañero. Nuevamente, es una relación cuya emergencia *necesita* de otra relación ya planteada en la clase. Es la posición de análisis crítico del trabajo de otro alumno la que lleva a producir esta relación, análisis que probablemente no tendría lugar de la misma manera si la proposición proviniera del docente.

⇒ Un ejemplo de argumento basado en el sistema de numeración:

Un niño propone que

84 es múltiplo de 4 porque $8 + 4 = 12$ que es múltiplo de 4.

Nos encontramos aquí en la situación comentada anteriormente a raíz de las fracciones: hay dos proposiciones verdaderas (84 es múltiplo de 4 y $8+4 = 12$ que es múltiplo de 4) pero el encadenamiento que hace el alumno no es válido. Cuando se somete a la opinión de la clase, algunos alumnos proponen contraejemplos:

En 22, $2+2 = 4$ y no es múltiplo de 4

En 75, $7 + 5 = 12$ y 75 no es múltiplo de 4

Al discutir estos ejemplos se establece en la clase que sumar las cifras de un número y analizar el resultado no permite decidir si el número es o no múltiplo de 4.

El análisis de las clases nos permite establecer que frente a los disensos, los alumnos potencian sus capacidades argumentativas al enfrentar la necesidad de convencer a sus compañeros en una situación auténtica de debate. Al mismo tiempo los argumentos que proponen profundizan la comprensión que tie-

nen de las relaciones de divisibilidad, dando lugar a la producción de diferentes propiedades que son el punto de apoyo para convencer a los otros.

Notemos finalmente que las mismas relaciones que los alumnos han utilizado para decidir si un número es múltiplo de 4 podrían utilizarse para establecer cuál es el resto de ese número en la división por 4. La explicación “junta” dos problemas (decidir si un número es múltiplo de 4 y decidir el resto de un número en la división por 4) que sin ella parecen distantes. Vemos entonces que al elaborar argumentos se hacen visibles relaciones que la sola enunciación no permite reconocer.

Queremos terminar este artículo recuperando el valor formativo de la práctica de la argumentación: apoyarse en el conocimiento para analizar el propio trabajo, para convencer a los otros, para comprender más profundamente las ideas en juego. La reflexión de Guy Brousseau que proponemos a continuación sintetiza nuestra ambición de concebir –también– la clase de matemática como un espacio para el despliegue de la práctica democrática:

No se trata sólo de enseñar los rudimentos de una técnica, ni siquiera los fundamentos de una cultura científica; las matemáticas en este nivel son el primer dominio en que los niños pueden aprender los rudimentos de la gestión individual y social de la verdad. Aprenden en él – o deberían aprender en él– no sólo los fundamentos de su actividad cognitiva, sino también las reglas sociales del debate y de la toma de decisiones pertinentes:

Cómo convencer respetando al interlocutor; cómo dejarse convencer contra su deseo o su interés; cómo renunciar a la autoridad, a la seducción, a la retórica, a la forma, para compartir lo que será una verdad común; de qué depende el uso que los otros hacen de sus conocimientos y de la manera en que tratan estos problemas de verdad (...)

Soy de los que piensan que la educación matemática es necesaria para la cultura de una sociedad que quiere ser una democracia.

La enseñanza de la matemática no tiene el monopolio ni del pensamiento racional ni de la lógica ni de ninguna verdad intelectual, pero es un lugar privilegiado para su desarrollo precoz. GUY BROUSSEAU (1990)⁶

1. Charlot, B. (2004) Os Jovens e o Saber. Perspectivas mundiais. Porto Alegre, Artmed Editora.

2. Brousseau, G.; (1986) Fundamentos y Métodos de la Didáctica de la Matemática. Facultad de Matemática, Astronomía y Física. Universidad Nacional de Córdoba.

Balacheff, N.; (2000) Symbolic Arithmetic vs Algebra, en Sutherland, R.; Rojano, T.; Bell, A.; Lins, R.; (Eds) Perspectives on School Algebra. Kluwer Academic Publishers.

Campos Lins R.;(2000) The Production of Meaning for Algebra: a perspective based on a Theoretical Model of Semantic Fields, en Sutherland, R.; Rojano, T.; Bell, A.; Lins, R.; (Eds) Perspectives on School Algebra. Kluwer Academic Publishers.

3. García, R.; (2000) El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos. Barcelona, Gedisa editorial.

4. Piaget, J. (1924) Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, 1993.

5. ERMEL (Équipe de recherche mathématiques à l'école élémentaire) (1999). Vrai?...Faux?... On en débat!. De l'argumentation vers la preuve en mathématiques au cycle 3. Institut national de recherche pédagogique, Paris.

6. Brousseau, G. (1990) ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de la matemática (primera parte). Enseñanza de las Ciencias (8.3), Barcelona.

O que muda na história: o desenho da criança ou a cultura didática?

ROSA IAVELBERG

é

comum se conceber que a infância tem história e é raro conhecer que sua arte¹ também a tem. Se hoje cremos que a filogênese não se repete na ontogênese, e que a arte espontânea e universal da criança, como foi definida na modernidade, deu lugar, na contemporaneidade, à produção cultivada — aquela que dialoga com as culturas —, cabe aos professores saber responder *o que se aprende e como se aprende* na área de arte.

Defendemos que a criança ao aprender arte desenvolve um percurso artístico alimentado nas culturas, com a marca de sua subjetividade. Neste sentido, cabe à escola um papel importante de mediação da produção histórica de arte, para que a formação escolar promova a participação do aluno no universo da arte em sua diversidade de maneira autoral e com o domínio de seus conteúdos. É na escola que a arte e a produção textual sobre ela podem ser aprendidas de modo sistemático pela maioria das pessoas.

FRANZ CIZEK

No capítulo “O desenho infantil”, do livro *Tratado de psicologia experimental*, de Jean Piaget e Paul Fraisse (1969), podemos ler sobre Franz Cizek, artista austríaco citado por muitos autores da arte-educação como o primeiro a criar uma escola de arte para crianças. Sua escola, voltada para alunos entre dois e catorze anos de idade, organizada com turmas de quarenta a cinquenta meninos e meninas, nos Young People Courses, da Industrial Art School de Viena, atendeu crianças pobres da periferia da cidade.

Pelo seu vanguardismo, a proposta sofreu muita resistência do sistema público de educação local, até que foi reconhecida e incorporada, por força de seu prestígio e visitação internacional, após luta que durou quase uma década.

1. Vamos abordar o desenho de natureza artística, como objeto de conhecimento nas aprendizagens escolares, mas por vezes sua aprendizagem representará a aprendizagem em artes visuais, de modo mais amplo, dado que o desenho é a linguagem presente em todas as modalidades das artes que se constroem passando pela visão, como a pintura, a gravura, a escultura, o cinema, as histórias em quadrinhos etc.

Cizek acreditava que os estudantes podiam desenvolver seu potencial natural sem métodos, ideias ou treino rígido em técnicas impostas pelos adultos. Sabemos, pelos conteúdos expressos em texto do próprio Cizek (1910), que ele elegia da estética adulta aquilo que considerava relevante à arte das crianças e jovens.

As influências do Impressionismo, do Expressionismo da época e da *Art Nouveau* de Viena, que eram regidos pela desconstrução dos padrões da arte acadêmica e, ainda, a técnica da tradição popular de papéis cortados (*paper cut*) marcaram as imagens dos trabalhos da escola de Cizek.

A experiência foi documentada nos textos de Cizek, em publicações e acervos de trabalhos de crianças e, sobretudo, no livro de Viola sobre a escola. Os alunos produziam gravuras, pinturas, desenhos, papéis cortados, bordados, aquarelas, construções tridimensionais, desenho a giz em lousa com resultados elaboradíssimos nos quais podemos observar que dialogavam, sobremaneira, com as visualidades modernas da Viena do grupo do movimento “Secessão”, liderado, entre outros colegas artistas de Cizek, por Gustav Klimt.

O Beijo, Gustav Klimt, 1908, Viena.

Xilogravura de aluna de quatorze anos da escola de Cizek, Viena.



ARTE NA ESCOLA RENOVADA

O desenho infantil foi estudado e citado como produção de valor da infância por vários autores. O primeiro texto teve publicação em 1858, escrito pelo inventor das histórias em quadrinhos, o artista suíço Rodolphe Topffer (1799-1846), que em 1823 deu aulas de desenho para jovens e incorporou aspectos dos desenhos infantis em suas produções (Cf. Schapiro, 1996).

Luquet, psicólogo francês, foi o primeiro a descrever as fases do desenho infantil no começo do século XX. O autor serviu de base aos estudos de Piaget sobre desenho e representação do espaço no desenho pela criança.

Lowenfeld, discípulo de Cizek, 38 anos mais jovem, criou uma proposição dissidente de seu mestre. Afastou a estética adulta da arte da infância.

Como fez Luquet, Lowenfeld também esquematizou as fases do desenvolvimento artístico das crianças. Nos trabalhos dos autores do período que precede os anos 1980, a produção da arte da infância foi descrita, narrada, interpretada, colecionada e exaustivamente documentada; entretanto, nunca se deu voz às teorias ou ideias dos produtores infantis e jovens sobre sua arte para interpretar essas efetuações.

A INVENÇÃO DO BLOQUEIO

Teóricos da arte-educação, representantes da escola renovada, como Lowenfeld, Kellogg, Mèridieu, lidos nas décadas de 1960 e 1970 no Brasil, descreveram a fase ou período do bloqueio ou da estagnação, atribuindo o empobrecimento e a perda da criatividade espontânea da arte da criança de educação infantil com o ingresso no Ensino Fundamental a fatores como: valorização das disciplinas básicas do currículo pela escola, pouco tempo didático para arte, exposição a modelos de arte adulta e julgamento de trabalhos de crianças com valores da estética adulta.

Sabe-se que os autores da escola renovada enfatizaram o *potencial criador*, o *aprender fazendo* e o *desenvolvimento natural* como fatores que justificavam, por si, a necessidade, o interesse e a motivação da criança por sua arte. Esses autores afirmavam que o caminho de ingresso na adolescência, somado às orientações escolares, nesta esteira, provocavam um estado de repouso nos motores da criação.

Passamos a pensar: por que esses jovens não podiam manifestar um estado contrário, movido por forte interesse, necessidade e desejo de expressão por intermédio da arte, num tempo da vida em que a princípio necessita vazar formas poéticas?

O que faltou nas salas de aula das escolas e nos ateliês de orientação renovada aos alunos “bloqueados”?

Interessou-nos, então, conhecer o método de jovens, muitas vezes autodidatas, que não estagnaram seu percurso na “fase do bloqueio”. Isto nos permitiu analisar um processo em gênese da arte da infância à maturidade artística sem a interrupção. Tal investigação revelou-nos o que estava oculto sobre os modos de aprendizagem em arte para o pensamento da escola renovada. *Como aprendem e o que interessa aprender* àqueles que, no nomeado “período da estagnação”, não param de criar? Para eles *o que é desenho*, por exemplo, e *para que serve desenhar*?

POR UMA RECONSTRUÇÃO DIDÁTICA

O “período do bloqueio” foi uma interpretação sobre o desenvolvimento da arte da criança e do jovem que a didática contemporânea desconstruiu. Tal período, ideia comum a vários autores até os anos 1980, foi estudado em nossa pesquisa “O desenho cultivado da criança” (1996), por intermédio da qual observamos que não

se tratava de bloqueio, e sim de um dos *momentos conceituais* da aprendizagem do desenho no qual se acentuam buscas por conhecimentos específicos.

A tomada de consciência de alguns aspectos da estrutura do objeto desenho e da arte leva o jovem aprendiz a se interessar por: representação do espaço, gêneros da linguagem pictórica, estilos de produtores e de épocas, representação da realidade figurativa, soluções gráficas de detalhes, modalidades de apresentação da arte.

A tese da Escola Nova, que supunha o desenvolvimento espontâneo da arte da criança como autoexpressão, fruto da experiência de vida, alienada da produção histórica de arte, não se sustentaria diante da necessidade dos jovens de interação com modelos da arte adulta para prosseguir criando.

Para o jovem estudante a arte do colega mais avançado — influência que também não era autorizada pela escola renovada — não basta para trazer o conhecimento novo substantivo às suas inquietações; ele está mais interessado em resolver problemas do mundo da arte ligados aos códigos das linguagens para prosseguir criando. Isto desequilibraria a base teórica renovada e seus ditos: *Não copiarás! Não olharás o desenho do outro! Não serás escravo dos padrões estéticos dos adultos! Faze do teu jeito!*

Verificou-se que para criar o jovem quer dominar e se alimentar nos símbolos e na estrutura da linguagem artística, o que requer formação e experimentação. A arte na escola contemporânea não é concebida como ação meramente endógena (que visa ao desenvolvimento da criança, da sensibilidade, do mundo interno, da motivação, das emoções, da autoexpressão). Os aspectos exógenos da aprendizagem (cânones, valores culturais, informações do universo da arte, saberes técnicos, história da arte), hoje se sabe, fazem parte do contexto de aprendizagem.

Frente a essa visão dos caminhos da aprendizagem, preferimos chamar o nomeado “período do bloqueio” da escola renovada de *momento conceitual de Apropriação*, quando as teorias em ação do aprendiz tornam o aluno consciente da existência dos sistemas simbólicos, de regularidades e ideias que regem a produção social de arte, e passa a querer se apropriar deles. Isso torna esse aprendiz menos circunscrito ao plano da autoexpressão (moldura limitante do ensino modernista da arte para o aluno jovem), porque, mais focado nos objetos artísticos produzidos nas culturas, age como seu reconstrutor.

Por outras palavras, a prática reflexiva do aprendiz em arte promove *momentos conceituais* em sucessão e complexidade, sempre por intermédio de sua arte e ações sobre o sistema da arte — objetos artísticos e ideias sobre arte presentes nas práticas sociais.

No *momento conceitual de Apropriação* o aprendiz se alimenta intensamente de textos visuais para criar poéticas próprias, que estarão menos coladas nessas referências, no momento posterior, *momento de Proposição (poética)*, no qual alcançará a invariância funcional e estrutural presentes na produção dos artistas.

Os *momentos conceituais* se sucedem, mas não em degraus, pois estão articulados entre si; cada um revela estrutura própria e está em relação com os demais, em conexão, devir e inclusão dos outros momentos.

Podemos afirmar que cada *momento conceitual* define um contexto estrutural construído e modificado pela experiência do aprendiz na interação com a própria produção, produção dos pares e produção sócio-histórica de arte à qual o aprendiz tem acesso por si ou pela educação.

É importante lembrar que, na escola, a ação do aluno refere-se a práticas de criação em arte e também a práticas de reflexão sobre arte que, combinadas, compõem o horizonte de experiências de aprendizagem do aluno.

Brent Wilson, Marjorie Wilson e Al Hurwitz no livro *La enseñanza del dibujo a partir del arte* (1997) discorrem sobre um desenho infantil que “toma de empréstimo” modelos de arte adulta e de outras crianças em benefício de sua individualidade, criatividade e inventividade.

Cabe destacar também que com as pesquisas em diversas áreas de conhecimento, pós *Psicogênese da língua escrita* (Ferreiro e Teberosky, 1986), abriu-se a perspectiva de desconstruir a sucessão de “fases” ou “etapas do desenvolvimento” nas áreas específicas do conhecimento a favor da formulação de momentos conceituais da aprendizagem.

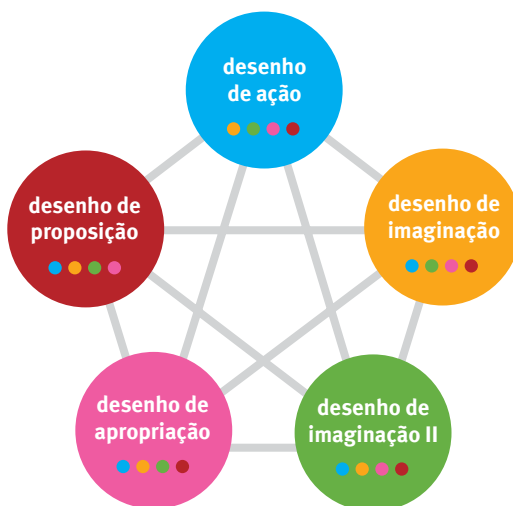
Entretanto, para que tais momentos não fossem compreendidos novamente como fases, foi necessário explicitar as teorias em ação dos aprendizes, subjacentes a suas produções em arte, em cada momento, nascidas da interação com as práticas sociais em cada contexto cultural e área do conhecimento.

A simples afirmação de que as culturas do universo da arte foram consideradas parte da aprendizagem foi insuficiente para diferenciar a compreensão dos momentos conceituais da aprendizagem em arte das “fases” praticadas na escola renovada.

O estudo de obras da arte adulta não era permitido na escola renovada. Entretanto, era parcialmente incluído, porque a cultura da arte moderna de cada contexto educativo estava presente em seu viés procedimental, filtrado pelos adultos, expressa nas ações que se reservavam às crianças em ateliês e salas de aula. Isto ocorria apesar da crença na universalidade da arte da infância pregada pelos modernos.

Queiramos ou não, uma tradição cultural sempre filia o objeto de conhecimento e rege as propostas didáticas. Por outras palavras, a orientação didática da *livre expressão* respeitou a tradição artística e a visão estética da arte moderna, com implicações para a arte da infância. É ingenuidade pensar que os procedimentos técnicos apresentados às crianças estavam dissociados de conceitos e valores da arte adulta.

Na contemporaneidade, vimos nascer, assim, uma nova visão de construção da arte pelas crianças e jovens na qual a existência de todos os momentos conceituais já se presentifica de forma latente, desde o início, como âmbitos de busca (os posteriores nos anteriores e vice-versa), e isto diferenciou esses momentos, definitivamente, das proposições de “desenvolvimento em fases” da escola renovada. Compreendemos, então, que a aprendizagem se dá em um contexto de construção do conhecimento em arte, visto como articulação de momentos conceituais, que pulsam sempre, e cada um se destaca como âmbito ou tônica, de maneira que se autoriza a nomeação de momentos distintos e, aí sim, sucessivos da aprendizagem.



CONCLUSÕES

Observando a documentação dos trabalhos dos alunos da escola de Cizek, no livro de Viola, constatamos continuidade da arte da infância à adolescência sem estagnação, o que reitera a necessidade de uma orientação didática que inclua conteúdos da produção adulta como ocorria nas aulas da referida escola.

Essa primeira experiência documentada da arte-educação moderna na prática selou muitas relações entre os processos de produção da arte da infância e a arte adulta, apesar do discurso contrário de seu protagonista, tendo em vista que: os trabalhos dos alunos de Cizek foram expostos ao público, selecionavam-se elementos da estética adulta que se julgavam de interesse das crianças e produziam-se publicações e pastas com textos e reproduções de conjuntos de trabalhos. Todos os procedimentos citados são afeitos às práticas de artistas.

A ideia de separação entre a estética da infância e a da arte adulta regiu os paradigmas da educação em arte nas décadas de 1930 a 1980, nos padrões da livre expressão, e o retorno ao diálogo da produção infantil com a produção de arte, sem perdas na autenticidade da infância, portanto, sem repetir o modelo da educação tradicional foi concebido nas escolas brasileiras de forma ampla a partir dos anos 1980.

Por fim, hoje concebemos que a participação do aluno no mundo da arte depende das orientações didáticas para que ocorra a experiência de criação genuína na produção, na reflexão sobre arte e no desfrute da produção sócio-histórica, que se alimentam, a cada momento conceitual, do que o aprendiz busca e pode conhecer. Para tanto, compete aos professores domínio de conhecimentos sobre arte e organização de propostas em transposições didáticas na área de arte, concebidas em sua natureza específica e em suas conexões com o desenho curricular das escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CIZEK, Franz. *Children's Coloured Paper Work*. Viena: Anton Schroll & Co, 1910.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- HARRISON, Charles. *Movimentos da arte moderna: modernismo*. São Paulo: Cosac Naify, 2001.
- IABELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança: práticas e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- _____. Interações entre a arte das crianças e a produção de arte adulta. In: Encontro Nacional da Anpap, *Anais*, Florianópolis, 2009.
- KELLOGG, Rhoda. *Analyzing children's art*. Palo Alto, CA.: Mayfield Publishing Comp., 1969.
- LOWENFELD, Viktor. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz, 1961. v. 1 e 2.
- LUQUET, Georges-Henri. *O desenho infantil*. Barcelona: Porto Civilização, 1969.
- PIAGET, Jean; FRAISE, Paul. O desenho infantil. In: _____. *Tratado de psicologia experimental*. Rio de Janeiro: Forense, 1969. v. 8, p. 188-224.
- SCHAPIRO, Meyer. *A arte moderna: séculos XIX e XX*. São Paulo: Edusp, 1996.
- TOPFFER, Rodolphe. *Reflexions et menus propos d'un Peintre Genevois ou Essai Sur Le Beau Dans Les Arts*. Paris: Librairie del L. Hachette et Co., 1848.
- VIOLA, Wilhelm. *Child art and Franz Cizek*. Viena: Friedrich Jasper, 1936.
- VYGOTSKY, Leontiev S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.
- WILSON, Brent.; WILSON, Marjorie.; HURWITZ, Al. *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 1997.

Escolas: elogio da diversidade★

RUI CANÁRIO

no final da década de 1960, dois autores, com formação, pertença institucional e orientações ideológicas muito distintas, convergiram no diagnóstico que fizeram à escola e que consistiu, basicamente, em constatar que a instituição na qual, desde o início da modernidade, tinham sido depositadas tantas esperanças, estava em “crise” e tinha passado a fazer parte do problema. Esse diagnóstico teve repercussões muito fortes mundialmente, no que diz respeito aos debates e às políticas educativas. Refiro-me, por um lado, a Philippe Coombs (1968) que, num célebre relatório sobre a “crise mundial da educação”, identificava a permanência de uma matriz escolar obsoleta, em face do crescimento exponencial dos sistemas escolares. Refiro-me, por outro lado, a Ivan Illich (1971) que, numa perspectiva mais radical, defende uma “sociedade sem escola”, associando a mudança de escala à origem de manifestações de contraproduktividade por parte da instituição escolar (esta passa a “criar problemas” que decorrem do seu próprio crescimento). Como é que a escola passou de “solução” a “problema”?

A “NATURALIZAÇÃO” DA FORMA ESCOLAR

Uma tipificação dos principais elementos que caracterizam a organização escolar e uma perspectiva diacrônica, que abarque a sua evolução nos dois últimos séculos, nos permitem pôr em evidência o caráter tendencialmente uniforme e estável das modalidades organizacionais do trabalho escolar. Também nos permite verificar que o núcleo duro desse tipo de organização (a tecnologia da classe) se instituiu como algo que não é concebível mudar radicalmente, na medida em que se encara como “natural” aquilo que é uma construção “social”. As *nuanças* que distinguem diferentes níveis de ensino, diferentes espaços geográficos e diferentes períodos históricos não tornam possível ocultar a universalidade de uma solução organizacional, claramente aparentada com o modo taylorista de orga-

*O texto foi mantido com a ortografia original.

nização do trabalho, mantendo, ao mesmo tempo, modalidades de trabalho artesanal que explicam o crescimento exponencial do número de professores. Um economista político, procedendo à análise da transição das sociedades industriais para as sociedades pós-industriais (Reich, 1993, p. 320), define o currículo escolar como: “Uma linha de produção dividida ordeiramente em disciplinas, ensinadas em unidades de tempo preestabelecidas, organizadas em graus e controladas por testes estandardizados, destinados a excluir as peças defeituosas e a devolvê-las para reelaboração”.

Baseando-se numa modalidade inédita de relação social entre um professor e um grupo de alunos (a classe), a forma escolar institui um espaço e um tempo distintos das restantes atividades sociais. A organização escolar, baseada em processos de ensino simultâneo, se consubstancia na submissão de todos a um conjunto de procedimentos e regras impessoais, cuja realização se constitui como a sua principal finalidade, procurando eliminar tudo o que seja do domínio do imprevisível. São, precisamente, as exigências de um “ensino simultâneo” que conduzem à necessidade de construir uma “gramática organizacional”, da qual fazem parte a natureza e as modalidades de divisão do trabalho dos professores, que torne viável a imposição coerciva de processos uniformes de ensino.

Esta uniformização, que se traduz por um acréscimo da homogeneidade interna, desarma a instituição escolar para responder, de forma pertinente, à crescente diversidade e quantidade dos seus públicos. Ou seja, diante de públicos cada vez mais diferenciados, fenômeno que emergiu com a transformação da escola “elitista” em escola de “massas”, e perante a invasão da escola pelos problemas sociais, as respostas têm consistido, em essência, em procurar tentar reduzir a complexidade, em busca de novas formas de homogeneizar os grupos escolares (currículos alternativos, criação de grupos de nível, composição social das turmas, dualização espacial da oferta escolar etc.). Esta tendencial redução da complexidade interna da escola e consequente aumento da entropia tem o seu sinal mais expressivo no fato de o “aluno médio” permanecer como o referente principal do pensamento e da ação pedagógica. Em síntese, com a criação de sistemas escolares de massas, de acesso universal, obrigatório e gratuito, por períodos de tempo cada vez mais longos, a escola passou a viver a heterogeneidade dos públicos como uma patologia. A escola é indiferente às diferenças dos alunos, e a uniformidade de tratamento erige como regra. O antídoto só pode ser o de aceitar e incentivar a diversidade interna a cada escola e aos sistemas escolares. Essa diversidade, que diz respeito a *todos* os níveis de ensino, pode assumir distintas dimensões.

A DIVERSIDADE DE PERCURSOS INDIVIDUAIS

A aprendizagem corresponde a um percurso singular que cada pessoa constrói ao longo da sua vida e que pode ser ilustrado, por exemplo, pela autobiografia intelectual de Karl Popper (2008), definindo-se como uma “busca inacabada” que é

obra do sujeito que aprende. A forma escolar, tal como a conhecemos, baseia-se numa concepção cumulativa do conhecimento que alimenta um sistema de repetição de informações. O currículo escolar corresponderia a um “menu” de informações transmitido aos alunos em doses sequenciadas. A repetição é feita pelo professor (a redundância é um requisito didático), mas também pelo aluno, como meio de aprender e de provar que aprendeu (testes, exames, repetências etc.). Esta lógica de repetição de informações, associada ao seu caráter estritamente pré-programado, traduzindo-se por um elevado grau de previsibilidade para o professor, subestima e desvaloriza as aquisições, os interesses e as experiências dos alunos, bem como as características socioculturais do seu contexto. Esta forma de tratar os alunos confere ao saber um caráter de exterioridade relativamente aos que são ensinados, a quem não é reconhecido o estatuto de sujeito. O reconhecimento de adquiridos é um princípio cuja validade atravessa todos os níveis e situações de educação e de formação, e não apenas uma solução para certificar públicos pouco escolarizados. A possibilidade de permitir uma pluralidade de caminhos e ritmos de aprendizagem implica que se passe de uma concepção de *pedagogia ativa* para uma concepção de *aprendizagem interativa*, que se baseie no reforço e na multiplicação da diversidade de oportunidades de aprendizagem, oferecidas no ambiente escolar. Esta perspectiva da construção de currículos “por medida” não é contraditória com a definição de metas comuns a serem alcançadas por todos. É possível partir de condições iniciais diferentes para atingir situações finais idênticas ou aproximadas. Esta diversidade, nomeadamente no Ensino Fundamental, não pode ser confundida com a diversificação precoce, socialmente seletiva, totalmente contrária a qualquer finalidade de equidade.

A DIVERSIDADE DE OFERTAS EDUCATIVAS

O aumento da diversidade de ofertas educativas (cursos diferentes para públicos diferentes), mas de valor idêntico para o prosseguimento dos estudos, constitui uma riqueza e um aumento da diversidade interna a cada estabelecimento de ensino e, simultaneamente, um acréscimo da diversidade do sistema educativo, no seu conjunto. A criação de ofertas diferenciadas, por parte de cada escola, cuja pertinência é evidente a partir do fim do Ensino Fundamental, não significa necessariamente a reprodução da clássica antinomia entre ensino profissional e não profissional. A relação entre a educação e o mundo do trabalho tem de estar presente em todos os patamares do sistema educativo e, quer no Ensino Secundário, quer no Ensino Superior, todas as ofertas educativas têm uma dimensão profissionalizante. Por outro lado, esta diversidade de ofertas também pode estar presente no Ensino Fundamental quando a ação educativa toma como destinatários públicos etariamente diferenciados (crianças, jovens, adultos). Neste sentido, a articulação das escolas com a educação, formação e certificação de públicos adultos pode constituir uma boa oportunidade de renovação.

Outra dimensão assumida pela diversidade consiste em fazer evoluir as escolas (todas) para sistemas plurifuncionais de recursos, abertos a uma utilização intensiva por parte de uma pluralidade de públicos e de parceiros. A abertura das escolas ao contexto local e a sua articulação com atividades educativas não escolares abrem caminho à sua progressiva transformação em centros de educação permanente, fortemente contextualizados, propiciando a interação de múltiplos tipos de aprendizes e de múltiplas modalidades de aprendizagem.

COMO CONSTRUIR A DIVERSIDADE?

A primeira condição consiste em estabelecer uma ruptura com estratégias voluntaristas de mudança, conduzidas centralmente de “cima” para “baixo”, como se houvesse “uma solução” que seria possível impor. A diversidade, por definição, não se decreta, *constrói-se*; o que significa proceder de forma indutiva, encarando cada escola como um coletivo capaz de aprender e de encontrar respostas diferentes para problemas que, tendo um caráter aberto, admitem uma infinidade de soluções. Para isso é necessário, garantindo a coerência global do sistema, combinar formas de regulação *convergentes* (que reconduzem a situações de equilíbrio) com formas de regulação *divergentes*, que têm como fundamentos a criatividade e a inovação. Este potencial de criatividade e de inovação existe na realidade educativa portuguesa e está documentado em numerosas experiências e projetos pedagógicos, estudados e avaliados, que apontam para a invenção de novas formas, mais eficazes e eficientes, de pensar a organização escolar e o trabalho dos seus principais atores (professores e alunos). Talvez a principal limitação existente tenha sido, até agora, a incapacidade para aprender com esse patrimônio, adotando estratégias de mudança indutiva. Partindo das escolas, dos professores, dos alunos e das famílias *que existem*, importa criar mecanismos de apoio externo à autorregulação e à melhoria do desempenho de escolas e professores. Para que sejam positivamente diferentes, construindo respostas educativas adequadas à singularidade dos seus públicos e dos seus contextos, as escolas precisam de real autonomia, e não de mais controle.

A segunda condição é a de reconhecer a importância decisiva dos professores, invertendo situações de crescente desvalorização objetiva e subjetiva da profissão docente. Ou seja, se queremos escolas e professores capazes de construir “respostas diferentes para alunos diferentes”, terá de ser invertida a política que, numa síntese feliz, Sérgio Niza (2008) recentemente descreveu como “um extenso e blindado programa de vigilância e controle das escolas e da profissão”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COOMBS, Philippe. *La crise mondiale de l'éducation*. Analyse de systèmes. Paris: PUF, 1968.

ILLICH, Ivan. *Une société sans école*. Paris: Seuil, 1971.

NIZA, Sérgio. A importância crucial de uma profissão. *Jornal de Letras*, Lisboa, 2008.

POPPER, Karl. *Busca inacabada*. Autobiografia intelectual. Lisboa: Esfera do Caos, 2008.

REICH, Robert. *O trabalho das nações*. Lisboa: Quetzal, 1993.

A elaboração de definições na escola primária

SOFÍA A. VERNON, ALEJANDRA PÉREZ VALTIERRA e SABINA GARBUS

O

objetivo deste artigo é mostrar a produção de definições de diferentes tipos de palavras realizada por dois grupos de crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental,¹ incluída em um trabalho didático a cargo da professora do grupo. No entanto, não focalizará os mecanismos envolvidos nas situações didáticas realizadas, mas, sim, o processo para chegar às definições finais. A sequência didática tinha como propósito enriquecer a reflexão metalinguística das crianças participantes, parte essencial das tarefas de leitura e escrita. Alguns autores, como Tolchinsky (2000), sugerem que existe uma continuidade entre o uso comunicativo da linguagem e a atividade metalinguística. Particularmente, nesse projeto foram trabalhados diferentes aspectos metalinguísticos sobre a unidade de “palavra”, dentro de um contexto recreativo, porém funcional: a elaboração de cruzadinhas.

PALAVRAS E DEFINIÇÕES

As palavras ou sequências de letras delimitadas por espaços em branco ou sinais de pontuação podem ser analisadas considerando-se diferentes dimensões: propriedades fonológicas, ortografia, identidade das palavras, função gramatical e o próprio significado, e as relações de significado entre as palavras. Nas primeiras séries do Ensino Fundamental, todos esses aspectos fazem parte da alfabetização. Por outro lado, a linguagem acadêmica, desde a educação mais elementar, está mediada por definições. Alguns autores, como Halliday (1993), dizem que a evolução da ciência caminha lado a lado com a evolução da linguagem científica. Elaborar e entender definições exige a familiarização com convenções linguísticas precisas: uma linguagem concisa, com alguma densidade, que mostre autoridade e, também, uma linguagem impessoal. Nesse sentido, as definições deveriam ser simples, evitar a circularidade e poder ser substituídas pela palavra a ser definida (Jackson, 2002).

1. No México esse segmento escolar é conhecido como escola primária.

MÉTODO

A experiência foi realizada por dois grupos de vinte crianças do terceiro ano (oito anos de idade em média) de uma escola da cidade de Querétaro, México. A maioria das crianças vinha de famílias cujos pais eram profissionais liberais ou técnicos.

A sequência didática constava de várias tarefas:

1. Elaboração das dicas (definições) para uma cruzadinha criada individualmente. As crianças escolhiam dez palavras conhecidas. A cruzadinha era guardada para ser corrigida posteriormente.
2. Modelos de diferentes cruzadinhas que eram resolvidas e respondidas no grupo.
3. Elaboração de dicas (definições) para uma cruzadinha na qual as respostas eram indicadas.
4. Correção de cruzadinhas individuais.

Neste trabalho apresentaremos o que as crianças fizeram nas tarefas 3, 1 e 4, nessa ordem. No entanto, é necessário mencionar o tipo de modelos oferecidos na atividade 2.

As cruzadinhas mostradas eram de um livro didático para crianças, com vários tipos de jogos de palavras, do qual foram retiradas duas delas para que os alunos se familiarizassem com o formato, com palavras como “horizontal” e “vertical”, com a anotação de uma letra de cada resposta em um quadro etc. Como dicas elas apresentavam definições similares aos dicionários, sinônimos e antônimos, dados gramaticais e adivinhas ou jogos de palavras. Estes são exemplos de algumas dessas dicas presentes nesses modelos:

- Farejar: Sentir o cheiro.
- Mulheres que sofrem de loucura.
- Artigo definido feminino plural.
- Pretérito imperfeito de “sou”.
- Antônimo de choro.
- O contrário de “vir”.
- Primeira letra de *matambre* (que não é o mesmo que matar a fome “*matar el hambre*”).
- Iniciais de Ogros Silenciosos.
- Sou frio e também sou quente.
Sou fraco e também sou forte.
Nunca posso ficar parado.
Vejam só a minha sorte!

Claro que a interpretação dessas palavras exigiu que a professora tornasse mais precisa uma série de termos metalinguísticos.

As palavras que apareciam na cruzadinha pré-realizada, objeto desta análise, eram: *Malabar*, *domarás*, *ají* (pimentão miúdo), *ranuras* (ranhuras), *casados*, *lanar*, *alojada*, *lâminas* (lâminas), *Ana*, *ara* (altar) (*Ara*), *una* (uma), *bar*, *red* (rede), *aso* (asso), *sos* (*SOS*).

As crianças utilizaram um conjunto bem variável de estratégias para elaborar as dicas de acordo com os modelos: formatos mais típicos (definição semelhante ao dicionário), palavras sinônimas ou antônimas, caracterizações gramaticais, jogos de palavras.

As diferentes estratégias dependiam mais da palavra a ser definida do que de sua classe gramatical.

Por exemplo, na cruzadinha eram apresentadas quatro palavras que poderiam ser consideradas como verbos: *domarás*, *dar*, *aso* (asso) e *sos*.² Esta última corresponde a uma variável dialetal não usada no México, e por isso as crianças poderiam interpretá-la como o típico pedido de auxílio, e não como verbo.

As estratégias utilizadas para definir essas palavras foram diferentes, de acordo com a palavra. Setenta por cento das definições para *domarás* apresentaram precisão gramatical do tipo: “Domar, no futuro, segunda pessoa do singular” (70%) ou a mistura de uma definição gramatical, aumentando as características prototípicas como em “Ação que no circo você fará, que com D vai começar e num futuro você fará” ou “Verbo para dar ou presentear algo no futuro”. Essas duas estratégias com frequência se alternaram nas diferentes tentativas de chegar a uma solução. Por exemplo, em *dar*: “O que uma pessoa faz quando presenteia você com alguma coisa?”. Para chegar, numa tentativa sucessiva, ao “infinitivo de dei”.

Outras vezes, as crianças tentaram apenas ressaltar as características principais, como se fosse uma expressão sinônima: “É a palavra que você dá a alguém” ou “Você para mim e eu para você. É como uma troca, e todos nós ficamos felizes”. Outra estratégia, principalmente em “dar”, foi usar palavras sinônimas ou antônimas: “O contrário de receber”; “Sinônimo de presentear”; “Sinônimo de és na Argentina” (*sos*). As dicas para outros verbos, ao contrário, foram feitas por meio de jogos de palavras. Esse foi o caso, principalmente, para *aso*. Uma das duplas definiu essa palavra como “A ursa (*osa*) mudou de lugar e se virou para assistir à TV”. Ou seja, ao trocar a ordem das letras, ou a ordem da leitura, era possível encontrar a palavra meta. Diante da dificuldade de outras crianças entenderem a dica, a dupla corrigiu para finalizar com “De *manazo* (*tapa*) você tira o man, troca o z pelo s e pronto”. As siglas foram usadas apenas para *SOS* (interpretado como pedido de auxílio, e não como verbo).

Os substantivos e adjetivos foram definidos prioritariamente por meio de um acúmulo de características. Encontrar quais eram as mais relevantes não foi fácil para elas, e a maioria das crianças teve de realizar uma série de tentativas para conseguir um resultado aceitável. Um exemplo dessa dificuldade pode ser visto nas sucessivas tentativas de uma dupla de crianças para definir a palavra *casados*. Cada tentativa foi separada por uma seta: “União entre branco e negro” → “União entre branco e negro que é realizada na igreja” → “União de branco e negro que é realizada na igreja, na terceira pessoa do plural, no passado” → “Nome que recebem os noivos após o casamento”.

2. Uso do pronome pessoal “vós”, mais comum na Argentina. (N. de T.)

Ao contrário de outras estratégias, um acúmulo de características supõe encontrar uma palavra que indique o tipo de palavra e sua hierarquia. O mais comum foi começar com palavras ou frases gerais, que não indicavam o tipo de palavra: “É como”, “Algo”, “Alguém”, “Uma coisa”, “Aquilo que fazem”. Uma amostra disso são as seguintes dicas sucessivas para *malabar*: “Aquilo que os palhaços fazem com bolas” → “Um exercício feito pelos palhaços. Eles precisam ter muito equilíbrio” → “Acrobacia que os palhaços fazem com bolas arremessando-as em forma de círculo”.

Essa dificuldade foi facilmente resolvida quando as crianças conseguiram pensar em uma palavra sinônima como em: “sinônimo de estar em matrimônio” para *casados*. A dificuldade de encontrar sinônimos ou os aspectos mais relevantes de significado levou muitas vezes a definições circulares. Por exemplo, uma dupla anota para *malabar*: “Ação utilizada nos circos” → “Ação utilizada pelos malabaristas equilibrados”. Outra dupla: “Algo do circo” → “Singular de malabares”. E outra dupla escreve: “É como arremessar bolas no ar e pegá-las com a outra mão” → “Uma pessoa equilibrista que sempre faz destrezas” → “É aquilo que faz um malabarista”. Dessa maneira, parece ser muito difícil definir *malabar* com referência à própria palavra.

As dicas para algumas palavras (principalmente *ranhuras*, que aparece como exemplo no formato de cruzadinha, *ají*, *Ana*, *ara* e *aso*) foram em sua maioria jogos de palavras de diferentes tipos, embora também apareçam no restante das palavras:

- Indicações para acrescentar, tirar, substituir ou mover letras, sons ou sílabas (62% do total de aparições). Por exemplo: “Primeiras letras de *ajitar* (agitar)”; “Se tirar a última sílaba de *ajitar* a resposta você terá”; “Nome que possui três letras. Começa com A e termina com A. É um palíndromo”; “Começa com A, depois vem o N, se repetir uma vogal no final a resposta você terá” (*Ana*); “Saramod ao contrário”.
- União de palavras ou partes de palavras (27%), como em “A menina tem uma mala e um bar” (*malabar*); “A letra A dá risada, *ji, ji, ji*, só que agora ela ri apenas uma vez” (*ají*); “Eu me chamo Ra e estou divorciada. Tenho uma filha chamada Nuras” (*ranuras*); “Um senhor tem uma casa e seu número é dois” (*casados*); “Minha tia canta em lá... Meu primo em *mi*, e meu cachorro, em vez de *au*, diz *nas*” (*lâminas*).
- Adivinhas ou acrósticos (9%) como em “Se no bosque você está, as iniciais você gritará” (*SOS*).
- Traduções (apenas *red*, 2%): “Vermelho em inglês”; “*Net* em espanhol”.

Todas essas respostas parecem recuperar a informação cultural do universo infantil sobre como elaborar adivinhas e piadas.

Em uma segunda parte da sequência didática, ao terminarem de elaborar as dicas para essa cruzadinha em que as palavras eram dadas, as crianças retornaram à que haviam elaborado individualmente no início das atividades para corrigi-la também individualmente. Nesse caso, os companheiros continuam sendo

os “árbitros” para dizer se a dica era suficiente. Ou seja, eram os companheiros que decidiam se a definição estava pronta. A professora, em todos os casos, tinha o papel de informante igual ao das crianças, dando as respostas que considerava lógicas, de acordo com a informação anotada pela criança. Quando essa criança demonstrava frustração, a professora indicava circularidades, contradições ou falta de informações, mas em momento algum respondia à questão. Como último recurso, a criança tinha a opção de ver a definição em seu dicionário escolar (bem simples, feito para crianças pequenas). Nesse caso, a criança não podia utilizar a mesma definição do dicionário; ela própria deveria elaborar uma.

Todas as crianças haviam proposto dez palavras livremente e elaborado suas primeiras definições. Todas as palavras propostas eram “substantivos comuns”. As escolhas correspondiam, geralmente, a um ou dois campos semânticos.

Após uma ou duas tentativas, 37% das dicas foram “aprovadas”. O restante exigiu entre três e seis tentativas. A estratégia mais comum foi a de acúmulo de características (264/321) ou o uso de sinônimos (30/321). Eram poucas as dicas de jogos de palavras (14/321), siglas (1/321), traduções (6/321), ou indicações de singular ou plural (8/321). Todas as tentativas de definição estiveram centradas no acúmulo de características. Outras eram utilizadas no caso de este falhar: “Animal que pica as pessoas” → “Inseto que quando pica os humanos deixa neles uma mancha vermelha que dá muita coceira”; “Inseto de seis milímetros, com asas, que quando pica as pessoas faz uma mancha vermelha que dá coceira”; “Mosca no masculino” (*mosquito*). Ou, ainda, para uma outra palavra: “Sobremesa gostosa que faz você ficar gordo” → “Iniciais de dinossauro; orientais; cientistas; estudiosos; sanguíneos” → “Alimento com muita gordura” → “Alimento com muito açúcar” → “Sinônimo de bala” (*doces*).

O uso de expressões bem gerais esteve presente, no início, em aproximadamente um quarto da amostra. Por exemplo: “De onde você tira informação” (*livro*); “Alguém que se preocupa com você” (*pais*); “É algo em que você pode escrever e desenhar” (*papel*); “É tecnologia” (*computador*).

As dicas iam se tornando específicas, geralmente com muitas dificuldades, como no seguinte exemplo: “Retângulo transparente, você o abre e o ar entra” → “Objeto que você utiliza nos edifícios para ver de cima” → “Corpo alisado, frágil e transparente para ver o lado de fora” → “Corpo alisado, frágil e transparente” → “Objeto transparente que é feito de areia” (*vidro*).

Embora as crianças indicassem que tinham percebido a necessidade de usar uma linguagem simples para as dicas, algumas vezes pareciam notar a necessidade de usar termos mais especializados, de tal forma que, no decorrer das correções, perguntavam a diferentes professores e a seus pais e encontravam uma linguagem mais científica: “Cefalópode com oito braços que lança tinta quando se assusta” (*polvo*); “Cavalo mitológico que tem um chifre na cabeça” (*unicórnio*); “Povo da Aridoamérica. Seu nome significa bárbaro” (*chichimeca*,³ parte dos temas estudados nessa série).

3. Grupo indígena nômade que habitava essa região do México. (N. de T.)

CONCLUSÃO

O projeto serviu para facilitar a reflexão metalinguística. As crianças puderam refletir sobre as composições fonológica e ortográfica das palavras, dando instruções para acrescentar, tirar ou transferir sílabas, sons ou letras, ou criar adivinhas em que o leitor deveria fazer uma composição com partes de palavras diferentes, assim como nos jogos de palavras socialmente disponíveis. Também serviu para introduzir as crianças no uso de um vocabulário linguístico importante (pessoa, tempo, singular, plural etc.).

Escrever dicas para as cruzadinhas (voltadas para um público geral) permitiu que as crianças se familiarizassem com a linguagem formal típica das definições e com algumas de suas características, tais como: evitar a circularidade, a simplicidade, o uso de sinônimos, a menção dos componentes semânticos mais importantes, a hierarquização da informação e o uso de léxico técnico ou especializado em circunstâncias inevitáveis. Ou seja, a sequência permitiu a reflexão sobre uma das formas de linguagem escrita mais importantes na linguagem acadêmica e, de alguma maneira, a diferenciação dos recursos utilizados na língua oral cotidiana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. *Writing science: literacy and discursive power*. London: Falmer (Critical perspectives on literacy and education) e Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993. (Pittsburgh Series in Composition, Literacy, and Culture).
- JACKSON, H. *Lexicography. An Introduction*. New York: Routledge, 2002.
- TOLCHINSKY, L. Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y reflexión metalinguística en la escritura académica. In: MILIAN, M. ; CAMPS, Anna (Comp.). *El papel de la actividad metalinguística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2000.

La elaboración de definiciones en la escuela primaria

SOFÍA A. VERNON, ALEJANDRA PÉREZ VALTIERRA Y SABINA GARBUS

Este artículo tiene como propósito mostrar las producciones de dos grupos escolares de niños de tercer grado de primaria alrededor de definiciones de distintos tipos de palabras. Está enmarcado en un trabajo didáctico, a cargo de la profesora del grupo. Sin embargo, el interés no estuvo puesto en los mecanismos involucrados en las situaciones didácticas que se llevaron a cabo, sino en el proceso para llegar a las definiciones finales.

La secuencia didáctica tenía como propósito incrementar la reflexión metalingüística de los niños participantes. Esta reflexión es parte esencial de las tareas de lectura y escritura. Algunos autores, como Tolchinsky (2000), sugieren que hay una continuidad entre el uso comunicativo del lenguaje y la actividad metalingüística. En particular, este proyecto trabajó con distintos aspectos metalingüísticos alrededor de la unidad palabra, enmarcada en un contexto de uso recreativo, pero funcional: la elaboración de crucigramas.

PALABRAS Y DEFINICIONES

Las palabras, o cadenas de letras delimitadas por espacios en blanco o signos de puntuación, pueden ser analizadas tomando en cuenta distintas dimensiones: Propiedades fonológicas, ortografía, identidad de las palabras, función gramatical y el significado mismo y las relaciones de significado entre las palabras. En la escuela primaria, todos estos aspectos forman parte de la alfabetización.

Por otro lado, el lenguaje académico, desde la educación más elemental, está mediado por definiciones. Algunos autores, como Halliday (1993), sostienen que la evolución de la ciencia va mano a mano con la evolución del lenguaje científico. Hacer y entender definiciones requiere la familiarización con convencionalidades lingüísticas precisas: un lenguaje conciso, con cierta densidad, que muestre autoridad y un lenguaje impersonal. Asimismo, las definiciones deberían ser simples, evitar la circularidad y ser sustituible por la palabra a ser definida (Jackson, 2002).

MÉTODO

La experiencia fue realizada por dos grupos de 20 niños de tercer grado (8 años de edad de promedio) en una escuela de la ciudad de Querétaro, México. Los niños procedían mayoritariamente de familias de padres profesionistas o técnicos.

La secuencia didáctica consistió de una variedad de tareas:

1. Elaboración de las entradas para un crucigrama hecho individualmente. Los niños elegían diez palabras conocidas para un crucigrama. Éste era guardado para ser corregido posteriormente.
2. Modelos de distintos tipos de crucigramas que se resolvían y contestaban en el grupo.
3. Elaborar las entradas (definiciones) para un crucigrama en el que se indicaban las respuestas.
4. Corrección de los crucigramas individuales.

En este trabajo presentaremos lo que los niños hicieron en las tareas 3, 1 y 4, en ese orden. Sin embargo, es necesario mencionar el tipo de modelos que se ofrecieron en la actividad 2.

Los crucigramas mostrados provenían de un libro didáctico para niños con juegos de palabras diversos, de los cuales se tomaron dos crucigramas para que los niños se familiarizaran con el formato, palabras como “horizontal” y “vertical”, anotar una letra de cada respuesta en un cuadro, etc. Como entradas, presentaban definiciones tipo diccionario, sinónimos o antónimos, datos gramaticales y adivinanzas o juegos de palabras. Los siguientes son ejemplos de algunas entradas en esos modelos:

- Olfatear. Sentir el olor.
- Mujeres que padecen de locura.
- Artículo determinado femenino plural.
- Pretérito imperfecto de “soy”
- Antónimo de lloro.
- Lo contrario de “venir”.
- Primera letra de *matambre* (que no es lo mismo que matar de hambre).
- Iniciales de Ogros Silenciosos.
- No, no es tienda de campaña
- No ruge ni tiene zarpa
- Y si no usas bien la caña
- Este pez de río, “escarpa”.

Por supuesto, la interpretación de estas entradas requirió de precisar, por parte de la maestra, una serie de términos metalingüísticos.

Las palabras que aparecían en el crucigrama pre-hecho, objeto de este análisis, eran:

Malabar, domarás, ají, ranuras, casados, lanar, alojada, láminas, Ana, ara (Ara), una, bar, red, aso, sos (SOS).

RESULTADOS

Los niños usaron un conjunto muy variable de estrategias para hacer las entradas, de acuerdo a los modelos: Rasgos más típicos (definición semejante al diccionario), palabras sinónimas o antónimas, caracterizaciones gramaticales, juegos de palabras.

Las diferentes estrategias dependían más de la palabra a definir que de su categoría gramatical.

Por ejemplo, en el crucigrama se presentaban 4 palabras que podrían ser consideradas verbos: *domarás, dar, aso* y *sos*. Este último corresponde a una variable dialectal no usada en México, por lo que los niños podían interpretarla como la típica llamada de auxilio y no como verbo.

Las estrategias usadas para definir estas palabras fueron diferentes, según la palabra. El 70% de las definiciones para *domarás* presentaron una precisión gramatical del tipo “Domar en futuro de segunda persona singular” (70%) o una mezcla de una definición gramatical, aumentando los rasgos prototípicos como en “Acción que en el circo harás, que con D ha de empezar y en un futuro harás”, o “Verbo para regalar u obsequiar algo en futuro”. Estas dos estrategias frecuentemente se alternaron en los diferentes intentos de llegar a una solución. Por ejemplo, como entrada de *dar*: “¿Qué es lo que una persona hace cuando te regala algo?” Para llegar, en un intento sucesivo, a “infinitivo de *di*”.

Otras veces, los niños intentaron solamente resaltar los rasgos principales, a manera de una expresión sinónima: “Es la palabra que le das a alguien” o “Tú a mí y yo a ti. Es como un intercambio y felices estamos.” Otra estrategia, especialmente en “*dar*” fue usar palabras sinónimas o antónimas: “Lo opuesto de recibir”; “Sinónimo de regalar”; “Sinónimo de *eres* en argentino” (*sos*).

Las entradas para otros verbos, en cambio, fueron hechas a través de juegos de palabras. Este fue el caso, especialmente, para *aso*. Una de las parejas definió esta palabra como “La osa se cambia de lugar y se volteó para ver la tele”. Es decir, al cambiar las letras de orden, o el orden de lectura, se hacía posible encontrar la palabra meta. Ante la dificultad de los otros para entender la entrada, la pareja corrigió para finalizar con “A manazo le quitas la mano, le cambias la zeta por la ese y te queda”. Las siglas fueron usadas solamente para *SOS* (interpretado como señal de auxilio, no como verbo).

Los sustantivos y adjetivos se definieron prioritariamente a través de una acumulación de rasgos. Encontrar cuáles son los rasgos más relevantes no les fue fácil y la mayoría de los niños requerían una serie de intentos para lograr un resultado aceptable. Un ejemplo de esta dificultad se puede apreciar en los intentos sucesivos de una pareja de niños por definir *casados*. Cada intento ha sido separado por una flecha: “Unión de blanco y negro” → “Unión de blanco y negro que se hace en la iglesia” → “Unión de blanco y negro que se hace en la iglesia, que lo hizo la tercera persona en plural en pasado” → “Nombre que reciben los novios después de casarse”.

A diferencia de las otras estrategias, una acumulación de rasgos supone encontrar una palabra que indique el tipo de palabra y su jerarquía. Lo más común fue empezar con palabras o frases generales que no indicaban el tipo de palabra: “Es como”, “Algo”, “Alguien”, “Una cosa”, “Lo que hacen”. Una muestra de esto son las siguientes entradas sucesivas de *malabar*: “Lo que hacen los payasos con las pelotas” → “Un ejercicio que hacen los payasos. Necesitan tener mucho equilibrio”. → “Acrobacia que los payasos hacen con pelotas lanzándolos en forma de círculo”.

Esta dificultad se resolvió fácilmente cuando los niños podían pensar en una palabra sinónima como en “sinónimo de estar matrimonios” para *casados*. La dificultad de encontrar sinónimos o los aspectos más relevantes de significado muchas veces condujo a definiciones circulares. Por ejemplo, una pareja anota, para *malabar* “Acción utilizada en los circos” → “Acción utilizada por malabaristas equilibrados”. Otra, “Algo del circo” → “Singular de malabares”. Otra pareja más escribe: “Es como lanzar pelotas al aire y cacharlas con la otra mano” → “Una persona equilibrista y hace siempre destrezas” → “Es lo que hace un malabarista”. De esta manera, parecería muy difícil definir *malabar* con referencia a sí misma.

Las entradas para algunas palabras (en espacial *ranuras*, que aparece como ejemplo en el formato de crucigrama, *ají*, *Ana*, *ara* y *aso*) fueron, en su mayoría, juegos de palabras de distintos tipos, aunque también aparecen en el resto de las palabras:

- Indicaciones para agregar, quitar, sustituir o mover letras, sonidos o sílabas (62% del total de apariciones). Por ejemplo, “Primeras letras de ajitar”; “Si le quitas a ajitar la última sílaba la respuesta tendrás”; “Nombre que tiene tres letras. Empieza con A y termina con A. Es palíndromo.”; “Empieza con A, la sigue la N, si repites una vocal al final la respuesta tendrás”; “Saramod al revés”
- Unión de palabras o partes de palabras (27%), como en “Hay una niña que suele ser mala y tiene un bar” (*malabar*); “La letra A se ríe, ji, ji, ji, pero esta vez, se ríe una vez” (*ají*); “Me llamo Ra y estoy divorciada. Tengo una hija llamada Nuras” (*ranuras*); “Hay un señor que tiene una casa y el número es dos” (*casados*); “Mi tía canta en la...Mi primo en mi, y mi perro en vez de guau dice nas” (*láminas*); “La mina es. ¿Te lo repito otra vez? La mina es” (*láminas*).
- Adivinanzas o acrósticos (9%), como en “Si en el bosque estás las iniciales has de gritar” (*sos*).
- Traducciones (sólo *red*, 2%): “Rojo en inglés”; “Net en español”.

Todas estas respuestas parecerían retomar información cultural en el ambiente infantil de cómo elaborar adivinanzas y chistes.

En una segunda parte de la secuencia didáctica, al acabar de hacer las entradas para este crucigrama en donde se daban las palabras, los niños volvieron al crucigrama que habían elaborado de manera individual al inicio de las actividades para corregirlo individualmente. En este caso, los compañeros seguían siendo los “árbitros” de la suficiencia de la entrada. En otras palabras, eran los compañeros los que decidían si la definición estaba lista. La maestra, en todos los casos, tomaba el rol de informante en el mismo estilo que los niños, dando las respuestas que le parecían lógicas a partir de la información anotada por el niño. En el caso de que éste mostrara frustración, la maestra señalaba circularidades, contradicciones, o faltas de información, pero en ningún momento daba la respuesta. Como último recurso, daba la opción de que el niño viera la definición en su diccionario escolar (muy simple, hecho para niños pequeños). En ese caso, el chico no podía retomar la definición del diccionario, sino que debía hacer una él mismo.

Todos los niños habían propuesto diez palabras libremente y habían elaborado sus primeras definiciones. Todas las palabras propuestas habían sido sustantivos comunes. Las palabras que cada niño elegía correspondían, generalmente, a uno o dos campos semánticos.

El 37% de las entradas fueron “aprobadas” tras 1 o 2 intentos. El resto requirió entre 3 y 6 intentos. La estrategia más común fue la de acumulación de rasgos (264/321) o uso de sinónimos (30/321). Pocas entradas fueron juegos de palabras (14/321), siglas (1/321), traducciones (6/321) o indicaciones a través del singular o plural (8/321). Todos los intentos de definición estuvieron centrados en la acumulación de rasgos. Otras eran usadas cuando ésta fallaba: “Animal que pica a las personas” → “Insecto que cuando pica a los humanos te deja una roncha roja que da mucha comezón” → “Insecto de seis milímetros

con alas que cuando pica a las personas hace una roncha roja que da comezón” → “Mosca en masculino” (*mosquito*). O bien, “Postre rico que te hace gordo” → “Iniciales de Dinosaurio Úngaros Los Científicos Estudiosos Sanguíneos” → “Alimento con mucha grasa” → “Alimento con mucha azúcar” → “Sinónimo de caramelo” (*dulces*).

El uso de expresiones muy generales en un inicio ocurrió en alrededor de una cuarta parte de la muestra.

Por ejemplo: “Donde sacas información” (*libro*); “Alguien que se preocupa por ti” (*papás*); “Es algo donde puedes escribir y dibujar” (*papel*); “Son tecnología” (*computadora*).

Las entradas se iban especificando, frecuentemente con muchas dificultades, como en el siguiente ejemplo: “Rectángulo transparente lo abres y te llega el aire” → “Objeto que utilizas en los edificios para ver hacia arriba” → “Cuerpo aplanado, frágil y transparente para ver hacia afuera” → “Cuerpo aplanado, frágil y transparente” → “Objeto transparente que haces con la arena” (*vidrio*).

Aunque los niños parecían haber tomado conciencia de la necesidad de usar un lenguaje simple para las entradas, en ocasiones parecen darse cuenta de la necesidad de usar términos más especializados, de tal manera que en el transcurso de las correcciones, preguntaban a distintos profesores y a sus padres, encontrando un lenguaje más científico: “Cefalópodo de ocho brazos que lanza tinta si se asusta” (*pulpo*); “Caballo mitológico que lleva un cuerno en la cabeza” (*unicornio*); “Raza de Aridoamérica. Su nombre significa bárbaro” (*chichimeca*, parte de los temas estudiados en ese grado).

CONCLUSIONES

El proyecto sirvió para facilitar la reflexión metalingüística. Los niños pudieron reflexionar sobre la composición fonológica y ortográfica de las palabras, dando instrucciones para agregar, quitar o trasladar sílabas, sonidos o letras, o haciendo adivinanzas en las que el lector debía de hacer una composición con partes de palabras distintas, al estilo de los juegos de palabras socialmente disponibles. También sirvió para introducir a los niños en el uso de un vocabulario lingüístico importante (persona, tiempo, singular/plural, etc.).

Escribir entradas para los crucigramas (para la circulación de un público general) permitió a los niños familiarizarse con el lenguaje formal típico de las definiciones y algunas de sus características: evitación de la circularidad, simpleza, uso de sinónimos, mención de los rasgos semánticos más importantes, jerarquización de la información y uso de léxico técnico o especializado en circunstancias inevitables. En otras palabras, la secuencia permitió la reflexión de una de las formas de lenguaje escrito más importantes en el lenguaje académico y, de alguna manera, la diferenciación de los recursos usados de manera cotidiana en la lengua oral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HALLIDAY, M. A. K., & MARTIN, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London, UK: Falmer (Critical perspectives on literacy and education) & Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. (Pittsburgh Series in Composition, Literacy, and Culture).

TOLCHINSKY, L. (2000). *Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y reflexión metalingüística en la escritura académica*. En: M. Milian y Anna Camps (comp.) *El Papel de la Actividad Metalingüística en el Aprendizaje de la Escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

JACKSON, H. (2002). *Lexicography. An Introduction*. New York: Routledge.

TERESA COLOMER

Claro que não é nenhum segredo que a narração de histórias está muito presente em nossa vida: na televisão, no cinema e entre as pessoas. E todo mundo costuma se interessar, opinar a respeito ou perguntar: “E como terminou?”. Também ouvimos ou utilizamos com frequência jogos de palavras, repetições de sons, canções ou imagens verbais. Elas nos provocam um efeito estético e gratuito que nos faz escutar com atenção, intervir no jogo ou lembrar um verso. As crianças nascem com essa predisposição humana para as palavras, para seu poder de representar o mundo, de simplificar e organizar o caos desordenado da existência ou de criar e expressar sensações, sentimentos e beleza. Quando na metade do século XX os psicolinguistas começaram a estudar o desenvolvimento da linguagem dos bebês ou a maneira como os humanos tentam dar sentido às coisas, não estavam especialmente preocupados com a literatura. Mas logo descobriram que a literatura sempre estava presente. Nos monólogos das crianças pequenas, no berço, repetindo sozinhas cadências e palavras que haviam escutado, em sua insistência para voltar a pular sobre o colo ao ritmo de uma canção ou para voltar a enumerar de forma personificada os dedos das mãos nos personagens de ficção que misturavam nas histórias inventadas de suas brincadeiras ou nas fórmulas tipificadas, como os inícios ou as formas verbais, que desde muito cedo eram utilizadas para que conseguissem se explicar.

A literatura para crianças, independentemente de ser apresentada de forma oral, escrita ou por meio das gravações e dos audiovisuais, é um instrumento culturalizador de primeira ordem, e nenhuma cultura deixou que fosse perdido. Nesse sentido, essa literatura se transforma em uma verdadeira “escada” que ajuda os pequenos a dominar formas cada vez mais complexas de usos distanciados de linguagem e de representação artística: tramas mais complicadas, maior número de personagens, perspectivas narrativas menos comuns, ambiguidades entre ficção e realidade, finais abertos, gêneros literários cada vez mais diversificados etc. E faz tudo isso oferecendo às crianças um “corrimão”, já que se coloca à altura dos receptores, ao mesmo tempo em que os impulsiona e lhes dá apoio para que subam cada vez mais alto. É o caso, por exemplo, dos livros para leitores iniciantes, que utilizam a imagem, a fragmentação em sequências curtas ou os recursos de

repetição-variação do texto para facilitar a leitura autônoma de algumas crianças que, até os seis ou sete anos, têm pouca habilidade leitora, mas muita capacidade para entender histórias.

Uma primeira função da literatura infantil é a de ingressar no imaginário humano configurado pela literatura. O termo “imaginário” foi utilizado pelos estudos antropológico-literários para descrever o imenso repertório de imagens simbólicas que aparecem no folclore e continuam vivas na literatura de todos os tempos. São imagens, símbolos e mitos que os humanos utilizam como formas tipificadas de entender o mundo e as relações com os demais: o círculo como imagem de perfeição, as cinzas como forma de desolação, a viagem pela água como forma de travessia... Essas imagens, temas e motivos fazem com que as pessoas consigam utilizá-los para dar forma a seus sonhos, canalizar suas pulsões ou adotar diferentes perspectivas sobre a realidade.

Do ponto de vista do campo da psicologia, a corrente psicanalítica foi a primeira a destacar a importância dos contos na construção da personalidade. Para dar um exemplo concreto, Bruno Bettelheim utilizou os contos para ajudar terapeuticamente crianças traumatizadas por sua experiência nos campos de concentração nazista. Depois, no final dos anos 1970, surgiu a reflexão sobre o papel do folclore como material literário sabiamente propagado através dos séculos para trabalhar os conflitos psicológicos da etapa infantil. Muitas vezes as versões originais dos contos populares incomodam os adultos pela violência e crueldade que contêm. Mas, em compensação, isso nunca impressionou os meninos e as meninas que recebem sem saber a mensagem simbólica neles contida. São mensagens implícitas, como a que afirma: “Se nos esforçarmos o suficiente sempre poderemos sair vitoriosos”; ou motivos que permitem trabalhar conflitos básicos ao se transferir, por exemplo, os sentimentos ambivalentes relacionados à mãe para a figura da madrasta.

As crianças se familiarizam com muitos elementos do imaginário por meio do folclore e das histórias que explicam a elas, desde os pequenos personagens, como Garbancito¹ ou os anões, até a existência ficcional dos anéis mágicos ou dos bosques adormecidos. Isso permite que elas compartilhem grande número de referentes com sua coletividade, entendam muitas alusões culturais do ambiente em que vivem e experimentem o incontestável prazer de reconhecer esses elementos durante a leitura de novas obras.

Uma segunda função da literatura para crianças é que ela facilita a aprendizagem dos modelos narrativos e poéticos utilizados em cada cultura. Sem muitas programações escolares, métodos específicos ou exercícios sistemáticos, as crianças que vivem em um meio literariamente rico progredem muito rapidamente no domínio das diferentes possibilidades de estruturar uma narração ou o ritmo de alguns versos, nas expectativas daquilo que se pode esperar dos diferentes tipos de personagens, na existência de regras próprias de gêneros narrativos ou poéticos determinados, no leque de figuras retóricas disponíveis etc. Assim, uma fábula ordenada em sequências ou uma do tipo acumulativa, um feitiço ou uma adivinha,

1. Conto tradicional catalão sobre um menino tão pequeno que cabia na palma da mão. No Brasil, *O pequeno polegar*. (N. de T.)

uma personificação ou um animal humanizado, uma metáfora ou as possibilidades engraçadas de uma polissemia se transformarão em coisas familiares antes mesmo de ninguém ter se preocupado em etiquetá-las com esses nomes.

Por isso, é importante que a experiência literária dos meninos e das meninas seja bem variada, tanto se pensarmos nas atividades — brincadeira de colo, de roda, narrações, adivinhas etc. — compartilhadas com eles, como se prestarmos atenção aos livros que colocamos a seu alcance — livros de imagens, livros-jogos, álbuns, contos de diversos tipos, canções, poemas, fábulas, contos de humor, de aventura e um longo et cetera que deveria nos levar a examinar com cuidado as estantes da biblioteca infantil para saber se já estão ali.

Uma terceira função exercida pela literatura de crianças é a de ampliar o diálogo entre a coletividade e os pequenos para fazer com que eles saibam como é ou como gostaríamos que fosse o mundo. Ao identificar as imagens ou as ações dos personagens, as crianças não aprendem apenas o que existe ou o que acontece ao seu redor, mas os valores atribuídos a todas essas coisas: o que se considera correto ou errado, bonito ou feio, normal ou exótico, apropriado para alguns ou para outros etc. Em todos os tempos a literatura cumpriu essa função socializadora, simplesmente porque fala dos humanos, isto é, porque nos permite ver com os olhos dos outros, e a partir de pontos de vista diferentes, como as pessoas podem se sentir, como valorizam os fatos, como enfrentam seus problemas ou o que significa seguir ou transgredir as normas em cada caso.

De fato, a intenção dos primeiros livros escritos deliberadamente para crianças era essa. Cumpriam uma função didática cuja proposta era ensinar a se comportar, mostrar como sermos obedientes, caridosos ou decentes. O mais comum, quando essa função predomina, é que os livros se distanciem da verdadeira ação educativa da literatura, pois é muito difícil que esta seja exercida por meio de premissas tão superficiais e explícitas. Apesar do tempo que passou, precisamos destacar que, hoje, grande parte dos livros continua insistindo nesse afã orientador. O que mudou é que agora os valores são diferentes e os livros querem nos ensinar como ser imaginativos, solidários ou cívicos. É claro que queremos dar às crianças livros que reflitam situações e conflitos próprios de nosso mundo, como as novas formações familiares, a imigração ou os medos infantis. O problema é conseguir que esse mundo seja oferecido “a partir da literatura”, e não “a partir da pedagogia”. Também é preciso assinalar que não devemos tornar maior o efeito dessa intenção educativa, como tendemos a fazer como adultos, nem pensar que os modelos propostos são transferidos mecanicamente para as crianças leitoras. Por um lado, os livros são apenas *uma* das inúmeras fontes de socialização que unem as crianças em seu crescimento. Por outro, aquilo que a história se propunha a dizer, o que ela realmente diz e o sentido que, de qualquer modo, o receptor lhe dará são três coisas que geralmente não coincidem.

As sociedades ocidentais atuais têm uma imensa produção de livros infantis capaz de cumprir os propósitos culturais que agora esquematizamos em três funções. As crianças sentem curiosidade e prazer por essas formas de arte e ficção. Esse é o



real motivo que pode fazer com que elas se transformem em leitores. Mas para que isso aconteça é necessário que três condições sejam cumpridas: a primeira é que percebam que os adultos também consideram a literatura e os livros como algo interessante e prazeroso; a segunda é que tenham ajuda suficientemente contínua para aprender a ler e conseguir autonomia em sua leitura e a terceira é que aquilo que leem continue mantendo a ideia de que vale a pena fazer isso. Existe um tempo — pouco mais de dez anos — e um número de obras — vamos pensar em cerca de quinhentas no máximo — para que as crianças percorram esse caminho. Assim, é muito importante escolher bem os livros e pensar em boas formas de acompanhar as novas gerações na viagem que a literatura prepara para elas “*de casa para o mundo*”.

TERESA COLOMER¹

Ciertamente no es ningún secreto que vivimos inmersos en la narración de historias. La televisión, el cine o las personas las explican con mucha frecuencia y todo el mundo suele interesarse, opinar al respecto o preguntar “¿y cómo acabó?”. También oímos o utilizamos con frecuencia juegos de palabras, repeticiones de sonidos, canciones o imágenes verbales. Nos producen un efecto estético y gratuito que nos hace escuchar con atención, intervenir en el juego o evocar un verso. Los niños nacen con esta predisposición humana hacia las palabras, hacia su poder de representar el mundo, de simplificar y ordenar el caos mezclado de la existencia o de crear y expresar sensaciones, sentimientos y belleza. Cuando a mediados de siglo los psicolingüistas comenzaron a estudiar el desarrollo del lenguaje de los bebés o la manera como los humanos intentan dar sentido a las cosas, no estaban especialmente preocupados por la literatura. Pero pronto descubrieron que la literatura siempre estaba allí. En los soliloquios de los niños pequeños en la cuna repitiendo ellos solos cadencias y palabras que habían oído, en su insistencia para volver a saltar sobre el regazo al ritmo de una canción o para volver a enumerar de forma personificada los dedos de la mano, en los personajes de ficción que mezclaban en las historias inventadas de sus juegos o en las fórmulas tipificadas, como los inicios o las formas verbales, que utilizaban desde bien pronto para explicarse.

La literatura para niños, tanto si la reciben de forma oral, como escrita, como a través de las grabaciones y audiovisuales, constituye un instrumento culturalizador de primer orden que ninguna cultura se ha dejado perder. En este sentido, esta literatura se convierte en una verdadera “escalera” que ayuda a los pequeños a dominar formas cada vez más complejas de usos distanciados de lenguaje y de representación artística: tramas más complicadas, personajes más numerosos, perspectivas narrativas menos habituales, ambigüedades entre ficción y realidad, finales abiertos, géneros literarios cada vez más diversificados, etc. Lo hace todo ofreciendo a los niños un “pasamano”, ya que se coloca a la altura de los receptores, al mismo tiempo que tira de ellos y les da apoyo para que suban cada vez más arriba. Es el caso, por ejemplo, de los libros para primeros lectores, que utilizan la imagen, la fragmentación en secuencias cortas o los recursos de repetición-variación del texto para facilitar la lectura autónoma de unos niños que, hacia los seis o siete años, tienen poca habilidad lectora, pero bastante capacidad para entender historias.

Una primera función de la literatura infantil es la de dar entrada en el imaginario humano configurado por la literatura. El término “imaginario” ha sido utilizado por los estudios antropológico-literarios para describir el inmenso repertorio de imágenes simbólicas que aparecen en el folklore y que perviven en la literatura de todos los tiempos. Se trata de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizamos como formas tipificadas de entender el mundo y las relaciones con los demás: el círculo como imagen de perfección, las cenizas como forma de desolación, el viaje por el agua como fórmula de traspaso... Estas imágenes, temas y motivos hacen que las personas puedan utilizarlos para dar forma a sus sueños, encauzar a sus pulsiones o adoptar diferentes perspectivas sobre la realidad.

Desde el campo de la psicología, la corriente psicoanalítica fue la primera en destacar la importancia de los cuentos en la construcción de la personalidad. Concretamente, Bruno Bettelheim utilizó los cuentos para ayudar terapéuticamente a los niños traumatizados por su experiencia en los campos de concentración nazis. De ahí surgió, a finales de los años setenta, la reflexión sobre el papel del folklore como material literario sabiamente decantado a través de los siglos para responder a los conflictos psicológicos de la etapa infantil. Muchas veces las versiones originales de los cuentos populares inquietan a los adultos por la violencia y crueldad que contienen. Pero, en cambio, eso nunca ha impresionado a los niños y niñas que reciben sin saberlo el mensaje simbólico que las impregna. Se trata de mensajes im-

plícitos, como el que afirma que “si nos esforzamos lo suficiente siempre podremos salir victoriosos”, o motivos que permiten manejar conflictos básicos al desplazarse, por ejemplo, los sentimientos ambivalentes en relación con la madre hacia la figura de las madrastras.

Los niños se familiarizan con muchos elementos del imaginario a través del folclore y las historias que les explican, desde los pequeños personajes, como Garbancito o los enanos, a la existencia ficcional de los anillos mágicos o de los bosques dormidos. Esto les permite compartir un gran número de referentes con su colectividad, entender muchas alusiones culturales de su entorno y experimentar el indudable placer del reconocimiento de estos elementos a lo largo de la lectura de nuevas obras.

Una segunda función de la literatura para niños es que facilita el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos que se utilizan en cada cultura. Sin demasiadas programaciones escolares, métodos específicos o ejercicios sistemáticos, los niños que están inmersos en un medio rico literariamente, progresan muy rápidamente en el dominio de las diferentes posibilidades de estructurar una narración o el ritmo de unos versos, en las expectativas de lo que se puede esperar de los diferentes tipos de personajes, en la existencia de reglas propias de géneros narrativos o poéticos determinados, en el abanico de figuras retóricas disponibles, etc. Así, una fábula encadenada o una de acumulativa, un conjuro o una adivinanza, una personificación o un animal humanizado, una metáfora o las posibilidades juguetonas de una polisemia se convertirán en cosas familiares mucho antes de que nadie se haya preocupado de catalogarlas bajo la etiqueta de estos nombres.

Por eso es importante que la experiencia literaria de los niños y niñas sea muy variada, tanto si pensamos en las actividades-juegos de regazo, de corro, narraciones, adivinanzas, etc.— compartidas con ellos, como si prestamos atención a los libros que ponemos a su alcance— libros de imágenes, libros-juego, álbumes, cuentos de diversos tipos, canciones, poemas, fábulas, cuentos de humor, de aventura y un largo etcétera que debería llevarnos a examinar con cuidado los estantes de la librería infantil para saber si ya se encuentran allí.

Una tercera función ejercida por la literatura de niños es la de ampliar el diálogo entre la colectividad y los pequeños para hacerles saber cómo es o cómo se quisiera que fuera el mundo. Al identificar las imágenes o las acciones de los personajes, los niños no aprenden sólo lo que existe o lo que pasa a su alrededor, sino los valores que se atribuyen a todas estas cosas: qué se considera correcto o mal hecho, bonito o asqueroso, normal o exótico, apropiado para unos o para otros, etc. En todos los tiempos la literatura ha cumplido esta función socializadora simplemente porque habla de los humanos, es decir, porque nos permite ver con los ojos de los demás y desde perspectivas diferentes como se pueden sentir las personas, cómo valoran los hechos, cómo enfrentan sus problemas o qué significa seguir las normas y cómo transgredirlas en cada caso.

De hecho, los primeros libros escritos deliberadamente para niños querían situarse en este ámbito. Cumplían una función didáctica que se proponía enseñar a comportarse, mostrar la manera de ser obedientes, caritativos o aseados. Lo más habitual, cuando prima esta función, es que los libros se alejen de la verdadera acción educativa de la literatura, ya que es muy difícil que ésta se ejerza desde unas premisas tan superficiales y explícitas. A pesar del tiempo que ha pasado, hay que señalar que, hoy en día, una gran parte de los libros sigue insistiendo en este afán aleccionador. Lo que ha cambiado es que ahora los valores son distintos y los libros quieren enseñar cómo ser imaginativos, solidarios o cívicos. No está fuera de lugar que queramos dar a los niños libros que reflejen situaciones y conflictos propios de nuestro mundo, como las nuevas formas familiares, la inmigración o los miedos infantiles. El problema es que conseguir que ese mundo se ofrezca “desde la literatura” y no “desde la pedagogía”. También es preciso señalar que no hay que magnificar el efecto de esta intención educativa, como tendemos a hacer los adultos, ni pensar que los modelos propuestos se traspasan mecánicamente a los niños lectores. Por una parte, los libros son sólo una de las múltiples fuentes de socialización que combinan los niños en su crecimiento. Por otra, lo que se proponía decir la historia, lo que dice realmente y el sentido que, en cualquier caso, le dará el receptor son tres cosas que a menudo no coinciden.

Las sociedades occidentales actuales tienen una amplísima producción de libros infantiles capaz de cumplir los propósitos culturales que ahora hemos esquematizado en tres funciones. Los niños y niñas

sienten curiosidad y placer por estas formas de arte y ficción. Este es el auténtico motivo que les puede hacer convertirse en lectores. Pero para que esto suceda es necesario que se cumplan tres condiciones: La primera es que noten que los adultos también consideran la literatura y los libros como algo interesante y placentero. La segunda es que tengan una ayuda suficientemente sostenida para aprender a leer y llegar a ser autónomos en su lectura. La tercera es que lo que leen continúe manteniendo la idea de que vale la pena hacerlo. Hay un tiempo –poco más de diez años– y un número de obras –pongamos unas 500 como mucho– para que los niños y niñas recorran este itinerario. Así pues, es muy conveniente elegir bien los libros y pensar buenas formas de acompañar a las nuevas generaciones en el viaje que la literatura les construye “*desde el hogar hasta el mundo*”.

1. Directora del Máster de Literatura y libros para niños y jóvenes de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Escola, comunidade e novas configurações da educação

ULISSES F. ARAÚJO, VALÉRIA AMORIM ARANTES e ANA MARIA KLEIN

a

REVOLUÇÕES EDUCATIVAS

educação formal tal como a conhecemos teve seu modelo estruturado nos séculos XVIII e XIX, quando os Estados nacionais — basicamente europeus — consolidaram princípios sobre sua importância para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. De acordo com José Esteve (2004), surgiu em 1787 o que pode ser considerado o marco da segunda revolução educacional na história da humanidade (a primeira terá sido a criação de casas de instrução nas cortes dos faraós egípcios, há 2.500 anos): o decreto do rei Frederico Guilherme II tornando obrigatória a educação básica na Prússia, tirando do clero a gestão das escolas, que passaram a ser públicas, geridas sob responsabilidade do Estado.

Configurou-se então um modelo pedagógico e arquitetônico de instituição educativa centrado na figura do professor, que era o detentor e o transmissor do conhecimento. O espaço e a configuração das salas de aula foram pensados nesse contexto — poucos alunos encerrados em salas pequenas. Nesse lugar, reservava-se para o professor um espaço com uma lousa de apoio para o ensino, e a maior parte da sala era destinada aos estudantes, que, de frente para o professor, receberiam melhor o que ele lhes transmitia.

No entanto, a partir da segunda metade do século XX, vai se consolidando o que Esteve chama de terceira revolução educativa, com o fim de sistemas educativos baseados na exclusão da grande maioria da população e a instituição de outros, pautados pela escolarização de todas as crianças não só nas séries iniciais, mas até o Ensino Médio ou a adolescência.

A democratização e a busca pela universalização do ensino trouxe a diversidade para dentro das salas de aula, de cujo cotidiano passaram a fazer parte novos contin-

gentes populacionais pouco habituados ao universo da educação básica e superior. Referimo-nos não apenas ao acesso das mulheres, das crianças de classes socioeconômicas mais baixas e de minorias étnico-sociais à educação escolar, mas de uma diversidade mais ampla, que rompe a homogeneidade esperada no passado e inclui pessoas com diferentes valores e possibilidades físicas, cognitivas, afetivas e morais.

A integração desses novos alunos e alunas às salas de aula — muitos deles filhos e filhas de pais não escolarizados e, portanto, representantes de uma primeira geração que tem acesso ao ensino escolar — vem exigindo novas formas de se conceber a educação. Associada a mudanças estruturais no papel do conhecimento no mundo atual, a luta pela igualdade de condições e pelo direito de inclusão de todas as pessoas no sistema educativo — um fenômeno recente do ponto de vista histórico — impõe um forte debate sobre o papel da educação.

Evidentemente, esse movimento leva a um impasse socioeconômico e cultural de grandes consequências para as sociedades e ainda não percebido por todos os políticos, educadores e muitas instituições educacionais: será que a educação tal como a conhecemos, concebida nos séculos XVIII e XIX para atender a uma pequena parcela da sociedade e com um modelo pedagógico-científico em que o conhecimento estava centrado no professor, dá conta de atender aos anseios e às necessidades da sociedade contemporânea?

NOVAS CONFIGURAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

A partir dessas ponderações, acreditamos que os profissionais da educação precisam entender e assumir uma postura que leve a uma ressignificação dos modelos educativos. Esse modelo consolidado no século XIX tem agora que dar conta também das demandas e necessidades de uma sociedade democrática, inclusiva, permeada por diferenças e pautada no conhecimento inter, multi e transdisciplinar, como a que vivemos neste início do século XXI.

Não há como pensar que os processos educativos seguirão os modelos do século XIX, encerrados entre quatro paredes, temporalmente limitados ao horário de aulas e baseados numa relação em que alguém que detém o conhecimento o transmite aos demais. As transformações em curso tendem a modificar de forma significativa os processos educativos e de produção de conhecimento.

Para a construção de um novo modelo educativo, precisam ser consideradas, dentre vários outros aspectos, dimensões complementares de conteúdo e de forma. Do ponto de vista do *conteúdo*, o que esses novos processos educativos devem objetivar trazer para o dia a dia da escola é a dimensão ética e de responsabilidade social para os programas de educação básica, complementando e enriquecendo concepções multi, inter e transdisciplinares de conhecimento. Quanto à *forma*, significa repensar os tempos, os espaços e as relações nas instituições de ensino, incorporando também as transformações radicais por que vem passando o acesso

à informação e ao conhecimento decorrente das recentes revoluções tecnológicas atreladas aos processos de democratização da sociedade contemporânea.

O essencial em todo esse movimento é a mudança de eixo, do próprio papel dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. O que autores como Shulman (2004) e Weimer (2002) apontam é que a relação ensino-aprendizagem deve sofrer uma inversão, deixando de se centrar no ensino, e sim na aprendizagem e no protagonismo do sujeito da educação.

Nessa concepção, a construção de conhecimentos pressupõe um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva dos processos educativos. Um sujeito que constrói sua inteligência e sua identidade e produz conhecimento pelo diálogo estabelecido com seus pares, com os professores e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive. Referimo-nos, portanto, a alunos e alunas que são *autores do conhecimento*, e não meros reprodutores daquilo que já foi produzido. E ainda a um novo papel para os professores, que, de únicos detentores do conhecimento, passam a ser também mediadores do processo.

No fundo, referimo-nos a uma proposta educativa que promova a aventura intelectual, mediada por professores. Nesse modelo, o papel dos alunos e das alunas na escola deixa de ser o de memorizar conteúdos ou de apenas interpretar os dados trazidos por professores, livros e internet. A aventura do conhecimento pressupõe dar voz e espaço de ação aos estudantes, promove a aprendizagem coletiva e cooperativa, incita-lhes a curiosidade e o questionamento da vida cotidiana e dos conhecimentos científicos e, acima de tudo, lhes dá condições para que encontrem as respostas para suas próprias perguntas e as da sociedade em que vivem.

ESCOLA E COMUNIDADE

Nessa perspectiva, um dos desafios da escola é formar as novas gerações para que participem ativamente da sociedade, tarefa nada fácil diante da crescente diversidade cultural resultante da conexão entre pessoas com os mais diferentes valores, costumes e tradições.

A convivência social confronta as pessoas com a necessidade de desenvolverem sua competência social e cívica. A escola faz parte dessa realidade e a reflete nas relações que estabelece com seus agentes (alunos, professores, pais, funcionários), com o entorno no qual se insere, com a cultura, com as redes de comunicação. Enfim, a escola não é uma instituição apartada da sociedade; pelo contrário, ela é em si uma comunidade que sofre influências da comunidade mais ampla na qual toma parte. Formar os indivíduos para uma participação ativa implica o reconhecimento e a consideração do potencial educativo que emerge do entorno da escola e o qual se insere nela. Levar a cabo a tarefa formativa impele a escola a rever suas relações com a comunidade e a reorganizar suas práticas.

A Carta das Cidades Educadoras, chamada de Carta de Barcelona (Gadotti, 2004), de 1990, é um documento que aponta caminhos para mudanças no sistema educativo

visando a uma maior aproximação entre escola e comunidade. O documento afirma que a cidade educadora é um sistema complexo, em constante evolução, que sempre dará prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente de sua população. Ela será educadora quando reconhecer, exercitar e desenvolver, além de suas funções tradicionais, uma função educadora, quando assumir a intenção e a responsabilidade cujos objetivos sejam a formação, a promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens.

Dentre os princípios dessa carta, destacamos quatro que consideramos centrais para esta discussão. Em sua proposição, a cidade educadora deve favorecer: 1) a liberdade e a diversidade cultural; 2) a organização do espaço físico urbano, colocando em evidência o reconhecimento das necessidades de jogos e lazer; 3) a garantia da qualidade de vida a partir de um meio ambiente saudável e de uma paisagem urbana em equilíbrio com seu meio natural; 4) a consciência dos mecanismos de exclusão e marginalidade que as afetam.

Tomando por referência discussões como essas, acreditamos que estudar formas de ampliação dos espaços educativos rompendo os limites físicos dos muros escolares pode ser um bom caminho para uma educação em valores éticos e democráticos que visam à cidadania. Reforçar a importância da articulação entre sujeito e cultura/sociedade na construção da cidadania e de relações mais justas e solidárias no seio da comunidade onde cada um vive pode indicar possibilidades para o desenvolvimento de ações educativas que levem a uma reorganização da forma como a escola está estruturada, tanto do ponto de vista físico quanto pedagógico.

É evidente que os processos a que nos referimos são muito mais complexos e pedem a incorporação de discussões sobre inúmeros outros temas na reconfiguração dos sistemas educativos, mas neste capítulo nosso foco é mostrar possibilidades de ampliação dos espaços físicos da escola, suas relações diferenciadas com a comunidade (que é muito mais do que a família) e novos modelos pedagógicos.

O FÓRUM ESCOLAR DE ÉTICA E CIDADANIA

Existem milhares de experiências atualmente em desenvolvimento em todo o mundo visando ressignificar a educação com modelos de aproximação entre escola e comunidade, propiciando condições para que os estudantes assumam o protagonismo nos processos de conhecimento, incorporando a ética e a cidadania como elementos centrais em seu currículo e tratando a diversidade como matéria-prima do desenvolvimento individual e coletivo, e não como uma barreira para a inclusão escolar.

Buscando exemplificar aqui como tais caminhos podem ser trilhados, decidimos trazer a experiência de constituição nas escolas do que chamamos de Fórum Escolar de Ética e Cidadania.¹

Como forma de promover as relações entre escola e comunidade, o Fórum envolve professores, alunos, funcionários, gestores, empresários, famílias, igrejas, ONGs

1. A base dessa proposta está no programa Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade, desenvolvido pelo Ministério da Educação, com a consultoria dos autores deste artigo. Esse programa já chegou a mais de 26 mil escolas de todo o Brasil.

e membros da comunidade na organização e no desenvolvimento de atividades e projetos ligados à ética e à cidadania.

As reuniões do Fórum devem ocorrer ao menos uma vez no semestre, com duração de duas a três horas, tendo entre seus objetivos definir coletivamente temáticas que devem pautar os projetos escolares e as relações com a comunidade durante os meses seguintes. Não há um único modelo para o desenvolvimento das reuniões do Fórum, uma vez que cada escola deve adaptá-lo à sua própria realidade e a seus interesses específicos. Mas, em geral coordenadas por um grupo de professores e alunos, podem se abrir as reuniões com uma palestra ou uma mesa-redonda sobre temas de ética e cidadania. Depois, divididos em pequenos grupos e pautados por questões levantadas no momento inicial, levam a uma plenária final propostas de temas que serão adotados pela comunidade escolar.

Tais temas — questões ambientais, situações de preconceito e discriminação etc. — são a base para o desenvolvimento de ações e projetos que, inter-relacionados, têm sentido de mão dupla: *dentro e fora* da escola.

Fora da escola, as ações promovem a articulação entre ela e os espaços de aprendizagem de seu entorno. Assim, a partir de projetos interdisciplinares e transversais iniciados em sala de aula, a escola pode se aproximar da comunidade externa, usando seus equipamentos e espaços como fonte de aprendizagem. Nas experiências de que participamos, promove-se o desenvolvimento de trilhas, mapas e roteiros em que professores e alunos são estimulados a levar a escola para fora de seus muros com ações nas praças, ruas, equipamentos públicos, córregos etc. Envolvendo pessoas que vivem nesse entorno como familiares, profissionais que trabalham nos equipamentos públicos e comerciantes e trabalhadores do bairro, pode-se dar um passo grande rumo à construção de ambientes éticos que extrapolem a escola e envolvam a comunidade de seu entorno próximo. Assim, por exemplo, de posse de papel, caneta, filmadora, máquina fotográfica digital e gravador de voz, os professores e estudantes organizam “excursões” pelas ruas da região da escola, problematizando, observando e registrando a realidade local. Mas essas observações não são livres, e sim pautadas pelos estudos e conteúdos de ética e cidadania trabalhados nos projetos de sala de aula e que, por sua vez, foram definidos pelo Fórum Escolar de Ética e Cidadania.

Dentro da escola, pautadas na Pedagogia de Projetos, seguindo princípios de transversalidade e interdisciplinaridade, promovendo reflexões sistematizadas sobre o que foi problematizado, observado e registrado nos espaços externos à escola, as ações incorporam às aulas das disciplinas e a momentos de natureza interdisciplinar os conteúdos relacionados ao entorno. Nessa concepção, as disciplinas específicas passam a ser vistas como ferramentas para o estudo e a compreensão de questões relacionadas à vida e aos interesses da comunidade.

Aliados ao protagonismo dos alunos na construção do conhecimento a partir de modelos como o exemplificado, esses movimentos do processo educativo fazem parte de processos muito mais amplos ora em curso em todo o mundo, na busca por uma reinvenção da educação.

CONCLUINDO...

Levar temáticas de ética e cidadania para a sala de aula, articuladas com os conteúdos tradicionalmente contemplados pelos currículos, e desenvolvê-los junto à comunidade pressupõe uma maneira diferente de pensarmos o papel da escola. Essa mudança de paradigma implica a revisão dos papéis dos diferentes atores envolvidos na educação e uma abertura da escola no sentido de estar sensível e acolher a diversidade da população que a compõe. Assim concebida, a escola não se encerra em si mesma, mas torna-se parte da vida de seus alunos e da comunidade onde está inserida.

Esse é o sentido que podemos dar a uma escola que prioriza a educação em valores, mas também sua comunidade e seu entorno. Essa ampliação de espaços, tempos e relações no trabalho sistematizado com valores de ética e cidadania, deve contribuir para que estudantes, familiares, profissionais e demais pessoas que vivem no entorno escolar se sensibilizem para a importância que tais temáticas têm para a sociedade e aponta novas configurações educativas, mais adequadas à realidade da sociedade contemporânea e diferentes daquela inventada nos séculos XVIII e XIX.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. *Aprendiz de mim: um bairro que virou escola*. Campinas: Papirus, 2004.
- ARAÚJO, U. F. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. *A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências*. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARAÚJO, U. F.; AQUINO, J. G. *Os direitos humanos em sala de aula: a ética como tema transversal*. São Paulo: Moderna, 2001.
- ARAÚJO, U. F.; PUIG, J.; ARANTES, V. A. *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.
- CORTINA, A. *O fazer ético: guia para a educação moral*. São Paulo: Moderna, 2003.
- DEWEY, J. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.
- ESTEVE, J. M. *A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Moderna, 2004.
- GADOTTI, M. et al. *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.
- KLEIN, A. M. *Escola e democracia: um estudo sobre a representação de alunos e alunas do ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2002.

SASTRE, G.; MORENO, M. *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade*. São Paulo: Moderna, 2002.

SHULMAN, L. S. *The wisdom of practice*. San Francisco: Jossey Bass, 2004.

TORRES, R. Comunidad de aprendizaje. In: MEDEIROS, B.; GALIANO, M. *Barrio-escuela: movilizand o el potencial educativo de la comunidad*. São Paulo: Fundação Abrinq/Unicef/Cidade Escola Aprendiz, 2005.

TUGENDHAT, E. *Lições sobre ética*. Petrópolis: Vozes, 1999.

WEIMER, M. *Learner-centered teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

Cultura da vaidade e consumo¹

YVES DE LA TAILLE

“a

humanidade desaparecerá: bem feito!”

Essa é aproximadamente a tradução do título que Yves Pascalet (2006) deu a seu livro dedicado a analisar os constantes e pesados ataques que os homens têm feito ao planeta Terra: rasgos na camada de ozônio, aquecimento global, desmatamento, poluição, lixo atômico etc. Mas, segundo ele, e muitos outros, o problema não está somente na destruição do nosso planeta: mesmo se ele mantivesse a “saúde”, permaneceria a questão da sobrevivência da humanidade, pois, como nos lembra o realista e pessimista autor, seremos, segundo as previsões demográficas, 8 bilhões de habitantes em 2020, 12 bilhões em 2050 e 36 bilhões em 2300 — se chegarmos lá! Ora, como nutrir e abastecer de água tanta gente, lembrando que os padrões de consumo são desiguais porque a riqueza é desigualmente distribuída? Enquanto os estadunidenses e os europeus consomem por dia, respectivamente, 700 e 330 litros de água por pessoa, os africanos consomem apenas 30 litros por dia por pessoa, e um quinto dos habitantes da Terra não tem acesso a água potável. Imaginando que as populações mais pobres consigam aproximar-se dos padrões de consumo dos mais ricos, haverá recursos naturais para tanto? Escreve Pascalet: “Neste começo de século 21, se todos os homens consumissem como os europeus, precisaríamos nada menos do que três planetas para satisfazer nossas necessidades. Se eles tivessem o modo de vida dos americanos, seriam necessários seis” (2006, p. 188).

Logo, estratégias educacionais que visem a preparar os alunos para o bom trato do meio ambiente, para o chamado “desenvolvimento sustentável”, para a convivência harmoniosa dos homens com seu planeta e para a própria sobrevivência da humanidade, devem imperativamente focar o grave problema do *consumo*.

Ora, nada mais difícil de fazer numa sociedade que é justamente chamada “sociedade de consumo”. Enquanto os ecologistas temem o aquecimento irreversível do planeta, os empresários e os governantes fazem de tudo para “aquecer” mais e mais a economia. Enquanto os demógrafos preveem dias de penúria, os banqueiros disponibilizam cartões de crédito até para crianças. Enquanto os especialistas aler-

1. Texto publicado originalmente na revista *Pátio*, volume 12, de 2008.

tam para perspectivas de dias tristes, devidos a nossa bulimia consumista, os publicitários associam constantemente o ato de comprar a *viver uma vida feliz*. Enfim, ter êxito em convencer alguém de que deve consumir menos e melhor implica enfrentar poderosos interesses. E implica também enfrentar os valores de uma cultura que eu chamaria de “cultura da vaidade”. Vejamos a que me refiro.

Que muitos empresários, políticos, banqueiros, publicitários etc. tenham interesse em que as pessoas, mesmo as mais pobres, se deslumbrem com o ato de consumir, é fácil entender. Basta consultar os verbetes “lucro”, “reeleição”, “ganância” e outros mais. Em compensação, que seus “clientes” aceitem docilmente entregar-lhes todo o seu dinheiro levanta um problema psicológico interessante: por que será que desejam tanto comprar, comprar e ainda comprar? Respostas a essa pergunta não faltam: algumas dadas para incentivar o consumo (por exemplo, verifica-se que as crianças têm bastante influência nas opções de compra dos adultos, daí sua grande presença nos anúncios publicitários), outras formuladas de maneira crítica (por exemplo, o consumismo estaria associado à insatisfação psicológica). Quanto a mim, sem negar que o consumismo seja fenômeno multifacetado, proponho que levemos em conta um dos seus aspectos, bem descrito nessa observação feita por Jurandir Freire Costa (2004) em seu livro *O vestígio e a aura*: “O objeto [que é consumido] deve ‘agregar’ valor social — e não sentimental — a seu portador, ou seja, deve ser um crachá, um passaporte que identifica o turista vencedor em qualquer lugar, situação ou momento da vida”.² Jurandir Freire Costa fala em “crachá”, em “passaporte”, ou seja, ele fala em “marcas” que aquele que é um “vencedor” — ou, na maioria dos casos, aquele que quer *parecer* um vencedor — associa a si próprio para se destacar, para impressionar ou até para subjugar outrem. Não raro, o consumidor é uma pessoa que, como o dizia o filósofo Pascal, quer “viver uma vida imaginária no pensamento dos outros, e, para isso, se esforça para parecer” (1972, p. 76). Ele é um *vaidoso* e consome para ter seu lugar na “cultura da vaidade”.

Vaidade! Assim como muitas outras que remetem a aspectos do amor-próprio (por exemplo, orgulho, honra, fatuidade, convencimento, vanglória etc.), a palavra “vaidade” não tem uma definição objetiva e fechada. Mas, consultando os dicionários, pode-se em linhas gerais defini-la por meio de quatro características. A primeira: vaidade associa-se à ideia de *aparência*. O vaidoso dá um “espetáculo de si”. A segunda: vaidade associa-se à *superficialidade*, à *frivolidade*, à *pequenez*, à *ilusão*, à *fraqueza*. A terceira: vaidade implica radical *heteronomia*, pois o vaidoso mostra, exhibe, ostenta porque quer chamar a atenção, porque quer ser admirado, porque seu maior medo é passar despercebido. O vaidoso depende, portanto, do juízo do outro. A quarta: etimologicamente, a palavra “vaidade” deriva de *vazio*, de *vão*. Paradoxalmente, o vaidoso é “cheio de si”, mas sem conteúdo real.

Isto posto, podemos nos perguntar se os quatro aspectos da vaidade que acabamos de citar não serão também aspectos da cultura contemporânea. É impossível demonstrá-lo em poucas linhas, e por isso dediquei a esse tema todo um capítulo de um livro (La Taille, 2009). Mas posso rapidamente apresentar alguns indícios de que vivemos de fato numa “cultura da vaidade”.

2. O autor emprega o termo “turista” no sentido metafórico que Zygmunt Bauman (2003) lhe deu: a do homem pós-moderno, que deambula pelo planeta sem amarras e nem projetos de médio e longo prazos.

Começemos pelas “aparências”. O escritor Mario Vargas Llosa escreveu que a civilização rende-se ao espetáculo. De fato, observa-se que tudo é feito para “encher os olhos”, para impressionar, para chamar e prender a atenção. Tudo, do mais “humilde” programa de televisão até uma campanha presidencial, é realizado como se fosse *show*. Observo, com tristeza, que até aulas e palestras, que deveriam primar pela clareza e pela simplicidade, assemelham-se cada vez mais a espetaculosos exercícios de retórica acompanhados por uma parafernália tecnológica digna de um Cirque du Soleil. Até os fatos cotidianos tornam-se “fantástico show da vida”, e as “celebridades” não se privam de dar espetáculos de si. E todos acabam imitando-as, pois, como escreve Jurandir Freire Costa no livro já citado, “os indivíduos, além de ser levados a ver o mundo com as lentes do espetáculo, são incentivados a se tornar um dos seus participantes pela imitação do estilo de vida dos personagens da moda” (p. 231).

É claro, há espetáculo e espetáculo: uns podem apresentar conteúdos sofisticados e profundos, e outros podem ficar na *superfície*. Ora, é tal superficialidade que hoje predomina. Por exemplo, na televisão, debates sobre temas relevantes, quando existem, são programados para altas horas da noite, enquanto frivolidades mil ocupam o horário nobre. Dar-se-á um minuto a um cientista para que explique uma teoria, e uma hora para que um jogador de futebol comente seu gol ou seu casamento. E, em vez de serem as autoridades na matéria convidadas a falar sobre o mundo, é às “celebridades” que se entrega o microfone para falarem sobre tudo e sobre qualquer coisa e a quem se atribui o papel de cantar as glórias de diversos produtos dos quais nada entendem.

Eles se entregam às câmeras não só em razão dos altos cachês que recebem, mas também porque sabem que na sociedade atual a máxima que vale é “apareça ou pereça, fora das manchetes e passarelas, não há salvação” (Costa, 2004, p. 172). “Perecer” pode ser entendido de duas formas diferentes e complementares. A primeira, pragmática, se refere ao necessário “marketing de si mesmo” para adentrar e permanecer no mundo do trabalho: sem essa visibilidade, morre-se profissionalmente. A segunda, subjetiva, é a necessidade de ser olhado, de ser admirado, a necessidade de se destacar e de parecer um “vencedor”: sem essa visibilidade, morre-se psicologicamente. Heteronomia, portanto. Como escreve Elizabeth Harkot-de-La-Taille: “perceber-se como todo mundo: eis uma causa frequente de vergonha; perceber-se diferente: uma causa de orgulho” (2004, p. 98).

Se o leitor concorda com o que acabo de escrever, deverá também concordar com o fato de que nossa cultura, em vários aspectos, mostra-se *vazia* e *vã*, e, portanto, merece, pelo menos em parte, ser chamada de “cultura da vaidade”.

Ora, aceito tal diagnóstico, pode-se entender uma das facetas do consumismo atual. A necessidade psicológica do consumo está mais nas “marcas” de visibilidade a que se refere Costa do que nas necessidades pragmáticas de sobrevivência e conforto. Consome-se para, por intermédio da ostentação daquilo que foi adquirido, dar um “espetáculo de si”. É por essa razão notadamente que roupas e produtos de beleza, que ocupam a superfície de nosso ser, são tão comprados, dando à pro-

prietária da L'Oréal o posto de pessoa mais rica da França. E é por essa razão que pessoas gastam tanto com cirurgias plásticas, lipoaspiração, musculação, silicone etc. E é também por essa razão que pessoas sacrificam o orçamento doméstico para comprar carros tipo 4 x 4, apesar do grande espaço que ocupam nas ruas e da poluição que causam: “a relação arrogância/preço é muito vantajosa”, como o diz Voutch numa das suas charges: “Consumo e superficialidade vão juntos. Infelizmente, consumo também acompanha a violência”.

Eis o que escrevem os autores do bom livro *Cabeça de porco*:

O dinheiro obtido no assalto troca-se pelo tênis de marca, pela camisa de marca. Essa frivolidade é uma pista. A camisa com nome e sobrenome e o tênis notabilizado pelo pedigree apontam numa direção: a grana vai para a marca, não para o calçado ou a camisa, não para o atendimento a necessidades físicas, como a simples proteção do corpo e dos pés. [...] No caso, o que está em jogo é a busca de reconhecimento e valorização, a marca é o que importa, é a marca o objeto cobiçado, é ela que atende à necessidade. O vestuário [na moda] cumpre essa função: quem a consome deseja diferenciar-se para destacar-se. (Soares, Athayde e Bill, 2005, p. 227)

Consome-se para não morrer psicologicamente, pois “se vive uma vida imaginária no pensamento dos outros” (Pascal, 1972, p. 76). E, às vezes, para não morrer, se mata.

E mata-se o planeta.

Se tudo o que, acompanhado de outros autores, escrevi até aqui tiver sentido, impõe-se que uma “educação para o desenvolvimento sustentável” não pode ignorar o problema do consumo e nem dissociá-lo da própria constituição da subjetividade.

Trata-se de um problema moral: o direito de todos e o das próximas gerações a uma vida digna num planeta que a permita. Trata-se também de um problema ético:³ reavaliar o que seria, de fato, uma “vida boa”. E como pensar sobre “que vida nós queremos viver” implica refletir sobre “quem nós queremos ser” (identidade), uma educação que vise a dar aos alunos consciência de seu papel como habitantes da Terra não pode se limitar aos aspectos técnicos da questão: deve levar os jovens a pensar sobre o que, afinal, é *ser humano*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *La vie en miettes*: expérience postmoderne e moralité. Rodez: Le Rouerge/Chambon, 2003.

COSTA, Jurandir Freire. *O vestígio e a aura*: corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

LA TAILLE, Yves de. *Formação ética*: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. *Moral e ética*: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

3. Chamo de moral aquilo que se refere a “deveres”, e de ética o que se refere a “vida boa” (La Taille, 2006).

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth; LA TAILLE, Yves de. A construção moral e ética de si mesmo. In: SOUZA, M. T. C. de (Org.). *Os sentidos de construção: o si mesmo e o mundo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

PASCAL, Blaise (1670). *Pensées*. Paris: Librairie Générale Française, 1972.

PASCALET, Yves. *L'humanité disparaîtra: bon débarras!* Paris: Arthaud, 2006.

SOARES, Luiz Eduardo; BILL, MV; ATHAYDE, Celso. *Cabeça de porco*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

30 anos. A Escola da Vila inicia mais uma década de atividades com educação escolar e formação de professores. Para celebrar este momento, foram reunidos neste volume textos de profissionais diretamente relacionados à trajetória de construção de nossa proposta educacional e que, com seu saber, têm contribuído para enriquecer o trabalho que realizamos. Os textos publicados aqui tratam do tema com que cada um se ocupa atualmente e com o qual projeta sua atividade no futuro, e por isso indicam os caminhos que a escola continuará trilhando.

OLHARES PA

30