



ENSINAR A LER E ESCREVER, ENTRE TEORIA E PRÁTICA¹

Anne-Marie CHARTIER,

Service d'histoire de l'éducation.INRP-Paris

Há vinte anos na França – e mais recentemente no Brasil – tem-se constatado uma renovação dos livros didáticos que ensinam os principiantes a ler. Os editores têm buscado responder às exigências dos novos programas de ensino, baseados na organização da escola em ciclos, e nas demandas de uma nova geração de professores.

A inovação sobre a qual eu gostaria de falar concerne, sobretudo, a um novo produto editorial, que acompanha o livro e o caderno de exercícios; é o manual do professor. Distribuído gratuitamente pelo editor, ele traz uma visão de conjunto do ano letivo e da progressão (por exemplo, em que momento do ano é introduzido e trabalhado cada fonema). Ele provê indicações breves para cada lição e, o que é interessante, uma justificativa “científica” das escolhas que organizam o trabalho. Esta apresentação é quase sempre escrita por um professor universitário, linguista, didata da língua ou psicólogo.

A organização didática de cada unidade de trabalho, a escolha dos exercícios, a concepção da progressão anual se referem, desse modo, a saberes científicos oriundos da psicologia, da psicolinguística, das pesquisas em didática. As escolhas teóricas podem enfatizar uma dimensão “construtivista” das aquisições (referindo-se à psicogênese de Emilia Ferreiro ou à Zona de Desenvolvimento Proximal de Lev Vygotsky). Outros autores privilegiam as concepções “cognitivistas” da aprendizagem (a consciência fonológica, o treinamento na discriminação oral/escrito, a maneira de fixar as relações som-grafia por meio de ditados de palavras inventadas, etc). Outros insistem sobre a necessidade de apresentar os textos como “situações-problema” ou sobre o papel das “retomadas com variantes” que ajudam a construir esquemas textuais estáveis, sempre preservando uma certa “flexibilidade”. Tudo depende do campo de atuação do especialista que escreveu o livro. Evidentemente, o especialista publica também outros textos, artigos científicos, entrevistas nas revistas educativas, livros para os formadores, nos quais eles dizem as mesmas coisas, com mais ou menos detalhes.

Estes esclarecimentos teóricos sempre precedem as proposições de atuação prática. Isto faz supor, então, que a prática “decorre” da teoria ou até mesmo, às vezes, que ela é uma aplicação da teoria.

¹ Palestra apresentada na V Semana da Educação, da Fundação Victor Civita. São Paulo, 20 de outubro de 2010.



Desse modo, segundo meu ponto de vista, esses manuais contribuíram para difundir uma visão reducionista e contestável do que é “ensinar a ler e escrever a alunos principiantes”. Hoje esta concepção me parece bem compartilhada pelos responsáveis das políticas escolares, pela mídia, pelos pais e pelos estudantes que irão ensinar. Ela é mesmo imposta aos professores que podem, por um lado, adotar o “discurso legítimo” sobre aprendizagem e, por outro lado, ter práticas sem relação evidente com tais discursos. Alguns professores eficazes, cujos alunos aprendem a ler de forma bem tranquila, às vezes vêm suas certezas práticas, fundamentadas em seus anos de experiência, serem abaladas por tais discursos: não reconhecem sua prática no interior das atividades enaltecidas pelos teóricos. Outros docentes, menos seguros a respeito de suas competências, adotam as propostas “científicas” dos especialistas, esperando que elas produzam milagres. Como o milagre não chega, eles têm de escolher entre pensar que são maus profissionais ou que a teoria não vale nada.

Retomando o debate teoria-prática, queremos tentar nos situar do lado dos professores. De fato, não basta que um saber seja teoricamente válido para que ele possa produzir instrumentos de trabalho eficazes. Na direção inversa, situações pedagógicas ricas, complexas, inseridas num projeto de longo prazo, estimulam, simultaneamente, atividades mentais tão heterogêneas, tão díspares, que elas não podem ser observadas pelos pesquisadores.

Gostaríamos de responder, em seguida, a cinco questões:

1. Por que o ensino da leitura e da escrita deve, hoje, fazer referência aos saberes científicos?
2. Que saberes científicos melhoraram os resultados escolares nos últimos trinta anos?
3. Como um professor pode se servir de um saber científico em sua sala de aula?
4. Há teorias mais “práticas” que outras?
5. Sobre quais aspectos da prática as teorias nunca falam?

1. Por que o ensino da leitura e da escrita deve, hoje, fazer referência aos saberes científicos?

Evidentemente, não tenho a intenção de contestar a importância dos saberes científicos sobre a leitura e sobre sua aprendizagem. Nestes últimos 50 anos, os pesquisadores nos trouxeram muito mais informações do que durante os 50 séculos que nos separam da invenção dos sistemas de escrita. A questão diz respeito, mais exatamente, a saber o que os professores que ensinam as crianças a ler e escrever podem fazer com aquelas referências.

A primeira função das referências científicas é dar uma legitimidade incontestável ao ensino. O que me impressiona é que, na história da escola, vários outros discursos deram uma legitimidade à alfabetização: o discurso religioso sobre a necessidade de dar a todos um contato



direto com as escrituras dos textos sagrados; o discurso político sobre a necessidade de uma alfabetização para a emancipação, que permitisse aos cidadãos conhecer as leis e ler os jornais. Ora, estas legitimações “militantes” que se baseavam em valores, desapareceram dos locais de formação, depois que os acadêmicos da universidade intervieram nesse setor, como se a única legitimação possível fosse, hoje, aquela que nos oferece a Ciência.

Quando comecei minha carreira, a situação ainda não era esta. Os debates entre os métodos de leitura opunham concepções diferentes do ato global de ensinar e de educar. Por exemplo, aqueles que defendiam a “método natural” de leitura de Célestin Freinet – um método analítico com base em sentenças proferidas pelas crianças – eram partidários do texto livre, da correspondência escolar, das pesquisas sobre o meio circundante. As críticas aos métodos sintéticos, silábico ou misto, se dirigiam tanto às escolhas educativas que acompanhavam aqueles métodos (ensinar as crianças a se calar e a obedecer para poder aprender), como às técnicas de aprendizagem (seguir uma progressão definida a priori, impor um ritmo idêntico a todas as crianças). A questão era a de como proceder ao ensino de alfabetização, mas também da gramática, da aritmética, das disciplinas científicas, aquilo que hoje remete às didáticas específicas. Tudo isto eram apenas elementos da grande oposição que separavam métodos chamados de “tradicionais” daqueles métodos chamados de “novos”. Esta dicotomia se referia às finalidades da educação, ao papel da escola na sociedade e às interações entre as crianças na sala de aula. É preciso lembrar que o desenvolvimento da nova pedagogia, nos anos 1920, foi profundamente marcado pelo desastre da primeira guerra mundial. Ela era proposta na esperança de que poderíamos, graças à escola, ensinar as crianças a usar a palavra, a escutar, a discutir, a refletir, antes de decidir coletivamente.

É preciso lembrar que estas formas de proceder, que hoje parecem bem banais, estavam muito distantes das normas familiares da época, quando a criança ideal deveria ser “casta e obediente”. Em substituição a uma escola da obediência (ler é obedecer ao texto), a Escola Nova propunha outro ideal, baseado na benevolência dos mestres, na reflexão individual e na socialização coletiva (escrever textos pessoais para publicar no jornal da classe). Todos os leitores de *Cazuza*, escrito para Viriato Corrêa na época (1936), reconheceriam a oposição entre a escola prisão onde “o velho João Ricardo vibrava a régua nas mãos e na cabeça” (p.33) e a escola da Dona Nenén, “criatura doce, delicada, suavíssima” que “conhecia o segredo de entrar no coração das crianças” (p78). Sabemos que tal oposição é uma ficção literária para as crianças, e não a descrição da realidade. Aliás, duas grandes famílias ideológicas se opunham no interior desse mesmo projeto: aquela que se referia aos ideais da educação socialista (com Henri Wallon, na França) e aquela que desconfiava de todo coletivismo, enaltecendo a tradição democrática (a perspectiva de Dewey nos Estados Unidos e de Piaget, na Suíça).



É claro que eu não acredito que estas oposições entre as finalidades da escola tenham desaparecido. Hoje simultaneamente, a escola é uma escola para instrução de todos e para a seleção de alguns. Uma escola pública e também privada. Uma escola do passado e da inovação. Oposições estão sempre presentes, mas como as normas de educação familiar mudaram muito, para adaptar-se a uma sociedade de consumo, existe hoje um tipo de discurso consensual sobre a criança, vista como espontaneamente comunicativa, naturalmente curiosa, um ser que aprenderia “segundo seu ritmo”, sendo estimulado em lugar de restringido. Como tal discurso já não é objeto de discussão, o antigo debate veio a se instalar no uso do que é feito dos discursos “científicos”. Assim, muitos pedagogos, formadores e, portanto, muitos professores, projetaram os valores da Escola Nova na teoria chamada “construtivista” (versão piagetiana) ou “socioconstrutivista” (versão de Vygotsky). Os dados de pesquisa sobre a aquisição da língua escrita tornaram-se uma legitimação “científica” das finalidades educativas, no meio das quais os professores se sentem engajados como educadores “não autoritários”.

No Brasil, as consequências foram nitidamente visíveis. Eu fiquei assustada, ao descobrir, há alguns anos, que as etapas da psicogênese da escrita, descritas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, tinham sido transformadas numa “progressão pedagógica” e que, às vezes, eram até “ensinadas” explicitamente. Ora, o que Emilia Ferreiro mostrou é que ali, onde os professores viam crianças que “não sabiam de nada”, as observações científicas permitiam ver crianças cujas aquisições progredem por reconstruções progressivas de suas representações. Tal descoberta me parece um acontecimento importante. Mas ela se desvinculou bastante de, a partir daí, deduzir e impor uma didática da língua escrita.

Na França, é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) que é utilizado de uma forma que muito espantaria a Vygotsky. Tal conceito se tornou uma referência compartilhada para as interações entre adulto e criança, legitimando a “relação de ajuda”. Ora, o mestre bem-intencionado que ajuda uma criança a resolver um exercício, sugerindo-lhe uma boa resposta, pode ter razão em alguns casos. Mas nada prova que, por isto, ele se situe na ZPD e que, por ajudar o aluno a não enganar-se, ele o ajude a aprender.

Inversamente, eu não vejo por que os saberes científicos, oriundos das pesquisas dos cognitivistas, pressuporiam necessariamente uma pedagogia do ensino direto e de treinamento, por exemplo, um treinamento intensivo da discriminação de fonemas ou da correspondência grafema-fonema. Ensino e aprendizagem não são realidades homogêneas e, há muito tempo, os professores já sabem que é possível fazer as crianças brincarem em situações perfeitamente controladas.



Diante da questão “Por que o ensino da leitura e da escrita deve, hoje, fazer referência aos saberes científicos?” eu diria, então, duas coisas. Eu diria que, hoje, as referências científicas são indispensáveis nos países onde todos os professores vão à universidade: é o caso do Brasil e da França (mas não é o que ocorre em todos os países do mundo).

Escrever demonstrando que se ignora as evidências das pesquisas, implicaria “desqualificar-se”. É por isso que vemos a adoção de novos conceitos: fonema-grafema e não mais letra-som, ZDP, consciência fonológica, etapas pré-silábica, silábica, alfabética, etc. Em contrapartida, se a ciência é a instância de legitimação, ela não pode ser militante. Há relações históricas entre psicologia do desenvolvimento e a Escola Nova, porque as pesquisas de Piaget no Instituto Jean-Jacques Rousseau só puderam se desenvolver porque ele tinha, diante dele, crianças resolvendo problemas manipulando materiais, que não estavam “refletindo em suas mentes, em silêncio”, antes de escrever. A pedagogia ativa, contrariamente à escola tradicional, oferecia um terreno muito favorável aos estudos clínicos que necessitavam as pesquisas de Piaget.

Hoje, numa época em que os objetos de pesquisa são extremamente “pontuais”, delimitados, os conhecimentos construídos a partir de um aspecto particular, não permitem ultrapassar o domínio de validade no interior do qual foram construídos. É claro que, entretanto, os pesquisadores têm ideologias educativas e posições políticas, mas seus trabalhos não podem legitimar “escolhas educacionais” que remetem a outros parâmetros.

O que os professores podem esperar dos pesquisadores é que estes privilegiem objetos de pesquisa e metodologias suscetíveis de esclarecer, sob alguns aspectos, o trabalho pedagógico. No entanto, pesquisas situadas muito longe do espaço escolar podem ter efeitos imprevisíveis: por exemplo, as pesquisas sobre os programas de correção automática ou sobre os softwares de síntese vocal, certamente, vão ter consequências sobre a aprendizagem da leitura, em curto prazo, assim que tais ferramentas forem introduzidas nas salas de aula.

Em todos os casos, eu não vejo como os pesquisadores poderiam ter autoridade para legislar, prescrever ou proibir a respeito de questões pedagógicas. Evidentemente, eu não ignoro que muitos pesquisadores, ao intervir no espaço das salas de aula, encontram-se, progressivamente, assumindo um papel de conselho ou mesmo de prescrição. Isto ocorre particularmente no caso de todas as pesquisas em didática, quando testam uma atividade (a reescrita de contos, a produção de escrita argumentativa) ou uma progressão. Como eu vou dizer em resposta à questão três, penso que existe aí um risco de confusão: confusão entre dispositivo de pesquisa e dispositivo de ensino, confusão entre coleta de dados e prescrição pedagógica. Entre um pesquisador universitário e um professor primário a relação não é exatamente uma relação de igualdade e a autoridade de um transforma o outro em executor, que às vezes consente, mas trabalhando fora das condições normais de ensino.



Um outro problema diz respeito ao valor das referências científicas para o trabalho na sala de aula. Quais saberes devem ser priorizados? Mas é necessário responder antes a segunda pergunta.

2. Que saberes científicos melhoraram os resultados escolares nos últimos 30 anos?

No momento em que formulo esta questão, dou-me conta de que era preciso fazer em seguida a pergunta inversa: a difusão de certos saberes científicos pode ter tido um efeito negativo? É o que dizem alguns artigos polêmicos, que tratam das consequências catastróficas de certas teorias.

De fato, não conheço nenhum estudo rigoroso, a partir do qual se pudesse atribuir – para a França – que tal ou qual melhora de resultados escolares foi produzida diretamente por um saber científico. Há pesquisas que comparam a geração dos anos 1970 àquela dos anos 2000: elas mostram uma elevação das capacidades de leitura aos oito anos. Pode-se atribuir tal progresso aos efeitos positivos de teorias científicas que teriam permitido aos professores serem mais eficazes? Na realidade, o fator que parece mais importante, nesse caso, é o nível de escolaridade dos pais. Em 2000, os pais de alunos de meio popular iam à escola por muito mais tempo que nos anos 1970. Mesmo que estes pais não tenham se tornado bons alunos, eles adquiriram uma familiaridade com o ensino secundário², com a cultura escolar dos textos e com o uso ordinário da escrita. O desempenho de seus filhos foi, assim, melhorado, uma vez que a leitura não é somente um saber escolar, mas também uma prática social e familiar.

O fator familiar não é, contudo, suficiente para explicar todos os desempenhos escolares. Existem, por exemplo, outros estudos franceses que testaram com uma mesma metodologia o nível dos alunos em ortografia. Eles mostram que desde os anos 1980 o nível diminui lentamente, enquanto tinha aumentado do fim do século XIX até os anos 1970. Evidentemente, quando estes resultados de pesquisa foram divulgados na mídia, muitos jornalistas ficaram escandalizados. Escritores, professores universitários e políticos denunciaram a ação nefasta da linguística na escola. Eles acusaram os recursos didáticos, que favoreciam a comunicação oral, mas não a correção sintática. Outros questionaram os modelos teóricos, que rejeitam o ensino formal da gramática, por privilegiarem uma abordagem textual intuitiva. Até Chomsky e sua gramática gerativa foram acusados.

² Na França, o ensino básico é dividido em dois grandes blocos: o Ensino Primário (para os alunos com idade entre 3 e 10 anos) e o Ensino Secundário (para os alunos com idade entre 11 e 18 anos).



De fato, quando se comparam as atividades escolares ocorridas entre ontem e hoje, constata-se que a mudança de referências científicas se faz acompanhar de uma diminuição do tempo reservado a ensinar ortografia francesa que é muito complicada. Nos anos 1960-1970, os alunos faziam um ditado a cada dia e o investimento escolar na ortografia era prioritário: os estudantes copiavam problemas de aritmética, resumos de história e de ciências naturais e eles deviam observar a correção ortográfica. Cada produção escrita era feita num rascunho, corrigida pelo professor, depois copiada no caderno. Hoje, toda essa atividade de “cópia ortográfica” desapareceu, com as fotocópias e os cadernos de exercícios impressos. Para a produção de textos, os “escritos feitos na hora”, cheios de erros, aparecem nos cadernos dos alunos. O estatuto da ortografia mudou, tanto na sociedade como na escola: nas casas ou nos locais de trabalho, os adultos empregam softwares de correção automática para a correspondência oficial e para escrever textos profissionais. Quando enviam mensagens eletrônicas a seus colegas ou amigos, os docentes cometem também erros de ortografia, se não se preocupam em reler suas mensagens, para verificar se foram escritas corretamente.

Pelo que são responsáveis as teorias científicas? Neste caso, elas sem dúvida difundiram a ideia de que os alunos avançariam em ortografia, graças apenas ao fato de lerem e produzirem textos. Diversas pesquisas provam que este progresso existe e, por exemplo, sabemos que os adolescentes com pior rendimento avançam bastante. Mas o nível de ortografia deles permanece muito inferior ao exigido pelos professores do ensino secundário. Estes esperam que um aluno de doze anos seja capaz de escrever sem erros demais, de reler e corrigir sozinho um texto que produziu. Pode-se discutir tal exigência, considerá-la muito elevada, mas ela é hoje o que permite um aluno ser aprovado no ensino secundário.

O que fazer para que os alunos progridam? O único exercício fácil de executar em pouco tempo, em turmas numerosas, é o ditado coletivo. Os teóricos criticaram, com razão, tal exercício, dizendo que ele era um exercício de avaliação e não um exercício de aprendizagem. O ditado foi condenado como uma “máquina de fabricar erros”, porque ele pede aos alunos para inventar a ortografia de palavras que eles desconhecem e isto os conduz a tratar as palavras foneticamente. Os teóricos criticaram então o apego dos professores aos ditados, vendo aí uma posição de resistência arcaica.

O que os teóricos raramente enxergaram é que não existe um dispositivo pedagógico tão simples e eficaz. Durante um ditado, todos os alunos se calam, escrevem todos sob a vista do professor, estão atentos a sua própria tarefa e a correção, que vem logo em seguida, permite a cada um verificar o resultado de seu esforço. Qualquer professor principiante pode fazer funcionar esta



forma de trabalho coletivo, que interrompe as conversas paralelas, mobiliza a atenção e faz todo mundo avançar no mesmo passo.

Em contrapartida, se queremos fazer do ditado um momento de aprendizagem útil, é preciso encontrar formas de tratar tal exercício para que ele não seja apenas um exame de avaliação. Não é difícil e ele pode facilmente tornar-se um exercício modulável aos diferentes níveis dos alunos de uma mesma turma. Vou tomar exemplos que observei na sala de aula: para o ditado de palavras com alunos principiantes, uma professora ditou palavras afixadas em letras maiúsculas no quadro, mas numa ordem aleatória, e aos alunos que já eram mais capazes tiveram que escrever em letras cursivas; outro exercício: a professora começa por um exercício coletivo, discutindo com os alunos para eles “guardarem na cabeça” palavras escritas no quadro, depois ela pede que escrevam individualmente, o máximo que possam, as palavras que ela cobriu ou apagou; outra vez, ela distribui uma fotocópia contendo um texto com “lacunas” que os alunos completam à medida em que ela lê o texto em voz alta (é preciso, portanto, que o aluno a acompanhe) e pode ajustar o nível de dificuldade, colocando cinco lacunas para alguns alunos, dez para outros ou mesmo mais para os alunos melhores.

A escolha de palavras varia, é claro, em função do trabalho que foi feito na turma: o léxico será aquele que já foi escutado, lido, copiado e a professora pode escolher categorias diferentes de palavras para cada exercício (só palavras regulares, ou só nomes de cores, ou só verbos, ou só adjetivos, etc.)

Pode-se encontrar as mesmas variantes para os ditados de frases ou de textos, nos quais o professor modula a extensão em dois ou três níveis, em função das capacidades dos alunos. Em todos os níveis, ele pode recorrer ao auto-ditado: os alunos que aprenderam um texto de cor, depois de múltiplas releituras, são solicitados a escrever em silêncio, escrevendo o máximo que possam num tempo pré-estabelecido. As variantes são inúmeras, mas permanece a estabilidade do dispositivo: um tempo de passagem do oral ao escrito, mobilizando cada um para fazer sua própria tarefa de escrita, enquanto o professor pode circular pela sala, percebendo as dificuldades de execução que ele não tinha antecipado e podendo, conseqüentemente, modular a ajuda individual que presta aos alunos.

O que concluir sobre os efeitos das teorias científicas? Vemos que é quase impossível dissociar a implantação de novas referências científicas de outras mudanças que ocorreram simultaneamente, mudanças sociais, técnicas, institucionais, políticas. As decisões tomadas pelas políticas educacionais tornam necessário fazermos análises justificando a necessidade de mudanças. Reencontramos o valor de legitimidade das teorias, sobre o qual eu tinha falado na primeira seção.



Obviamente trata-se de lutar contra o fracasso escolar e de tornar a escola mais eficaz, mas as modalidades de análise são tão numerosas quanto o são as perspectivas teóricas.

Se o fracasso escolar é atribuído às dificuldades com a língua, é normal defender-se uma pedagogia da expressão-comunicação. Se o fracasso escolar é atribuído a um muito baixo “letramento” dos alunos, é preciso fazer com que leiam textos de gêneros literários variados, incitar os alunos a identificar e a interpretar os textos. Se o fracasso escolar é atribuído a uma alfabetização deficiente, é preciso intervir de forma intensiva nos momentos-chave que são as etapas iniciais, ajudar os alunos a passar o mais rapidamente possível à etapa alfabética. Devem praticar jogos com rimas ou de recorte de palavras em sílabas; devem ser incitados a tomar consciência das relações “fonema-grafema” ou “grafema-fonema” reencontrando, nas palavras correntes, os “sons” que há nas letras, etc.

As teorias não podem, contudo, agir diretamente; elas devem ser interpretadas por instâncias de três tipos: as instruções oficiais (currículos, regulamentos), os recursos didáticos e os professores. Nesses três espaços de ação, as comissões ministeriais, a produção de novos recursos didáticos e a formação de professores, os pesquisadores se encontram hoje implicados. Segundo as alternâncias políticas, as conjunturas editoriais e os orçamentos dedicados à formação continuada, cada pesquisador investe mais ou menos fortemente em um desses terrenos de ação, ao menos aqueles que pensam que os saberes teóricos devem, de um modo ou de outro, guiar o esclarecer as práticas, para melhorar os resultados dos alunos nas salas de aula. Há, no entanto, experiências concretas que permitam perceber o efeito desses investimentos? Como um professor pode se servir de referências teóricas da pesquisa em sua sala de aula?

3. Como um professor pode empregar um saber científico em sua sala de aula?

Enfocarei dois casos: o uso do saber científico “acompanhado”, (quando o professor trabalha com um pesquisador) e o uso “livre” (quando ele trabalha numa situação habitual, sem ajuda).

3.1. O uso dos saberes científicos com a parceria de pesquisadores

O primeiro caso, mesmo que ele ocorra numa frequência muito mais baixa, é extremamente importante. De fato, neste caso, os teóricos podem constatar que eles puderam, de modo manifesto, ajudar os alunos a avançar. Por exemplo, quando eles trabalham com uma rede de professores para lhes propor soluções didáticas diferentes e ajudá-los a analisar seu trabalho, à medida que “a experimentação” é desenvolvida. Os resultados nas avaliações feitas ao longo do percurso, os testemunhos geralmente entusiastas dos professores atestam tudo que estas colaborações podem



oferecer. Na França, aquilo que se chama “pesquisa pedagógica” remete muitas vezes a essa pesquisa-ação, feita em parceria: o termo pesquisa-ação indica que busca-se testar a eficácia de novos modos de proceder, de forma rigorosa (mas talvez não “científica”, como explicarei mais adiante). Não se trata de produzir saberes novos, que é o papel da pesquisa “fundamental”.

A iniciativa parte tanto dos pesquisadores como do campo escolar. Os pesquisadores desejam geralmente testar, em campo, certos dispositivos de ensino ou de aprendizagem oriundos de seus trabalhos anteriores e jovens doutorandos são chamados a colaborar na elaboração de protocolos de coleta de dados: fala-se, então, de inovação controlada. Em outros casos, a iniciativa vem do espaço escolar. Os solicitantes desejam o olhar perspicaz dos pesquisadores para ajudar os docentes de uma rede a orientar-se num projeto de inovação a partir de práticas diferentes: estamos falando agora de “pesquisa acompanhada”. Eu mesma trabalhei muitas vezes com este tipo de parceria, tanto em matemática como no campo da alfabetização e, evidentemente, sou muito favorável à mesma. Eu sei qual é o proveito que pesquisadores e professores tiram desse tipo de experiência. Os professores descobrem, com admiração, até que ponto é difícil elaborar protocolos de observação ou tratar os dados; os pesquisadores vêem a que ponto as restrições de trabalho na sala de aula tornam impossível a realização de protocolos de coleta de dados, tão sedutores no papel e o quanto as prioridades na prática dificilmente encontram espaço nas categorias habituais de pesquisa.

No entanto, é preciso ressaltar duas coisas. Em primeiro lugar, as salas de aula e, portanto, os professores selecionados para este tipo de trabalho nunca são escolhidos aleatoriamente. Eles são professores já muito bem formados (professores formadores de escola de aplicação, por exemplo) ou docentes engajados num dinâmico processo de profissionalização. Tanto num caso como no outro, eles vêm na pesquisa uma experiência de adquirir uma “expertise” a curto e médio prazos. Estão dispostos a aceitar as restrições pesadas desta experiência, como compensação pelos frutos esperados. Eles sabem que terão que trabalhar mais, adotar modalidades de trabalho desconhecidas, às vezes, desconcertantes, ou que, aos seus olhos, têm finalidades pouco claras. Mas, o fato de trabalhar com pesquisadores é sempre valorizado e poder contar com uma ajuda externa lhes traz segurança. Enfim, é sempre muito interessante viver com outros colegas uma empreitada de inovação. Uma experiência desse tipo pode também trazer esperanças de promoção posterior na carreira e permitir, talvez, deixar a sala de aula.

Como consequência, a partir do trabalho feito com tais professores, os pesquisadores e, sobretudo, os que definem políticas educacionais, não deveriam tirar conclusões sobre o que é possível fazer e impor no sistema escolar em geral. As melhorias constatadas, os dispositivos pedagógicos inventados são sempre publicados de uma forma ou de outra pelos pesquisadores, mas



eles tendem a não permitir sua difusão em larga escala. Laurence Rieben, que era professora em Genebra, achava, aliás, extremamente criticável o fato de que os professores nunca apareciam como co-autores dos trabalhos acadêmicos publicados a partir daquelas experiências feitas na sala de aula. Para ela, o significado de uma verdadeira parceria era a reciprocidade dos ganhos: se a observação de aulas amplia o campo de visão dos pesquisadores e permite elaborar teses variadas, em contrapartida, os pesquisadores deveriam encontrar uma maneira de fazer os práticos-professores participarem da produção dos resultados. Na realidade, isto nunca ocorre por razões muito mais ligadas às pressões dos calendários (é preciso entregar o relatório de pesquisa antes de determinada data) do que à má-vontade dos pesquisadores.

É também essa pressão do tempo que conduz os responsáveis pela pesquisa a serem geralmente muito diretivos em suas proposições de trabalho, mesmo que os professores não tenham o tempo para se apropriar realmente das orientações que guiam sua ação. Quando um professor tem uma personalidade forte, confortado por anos de experiência, ele pode se afastar do dispositivo, por não suportar uma pressão tão autoritária. Conheci professores que se recusaram a “assinar um cheque em branco” e a adotar uma progressão ou novos exercícios, sem compreender claramente por que fazê-lo. Os docentes que, num sentido contrário, tomavam aquela imposição como uma fonte de segurança (obedecer sempre é tranquilizador) se encontram numa situação de dependência paradoxal e, quando os pesquisadores saem do campo, de incerteza acentuada.

Assim, enquanto uma experiência que “teve sucesso” numa situação de enquadramento excepcional, é usado pelas políticas educacionais para decretar sua generalização (generalização das atividades de produção de escrita espontânea no começo da alfabetização, generalização do trabalho a partir de gêneros textuais, generalização dos ciclos, etc.), podemos compreender por que a primeira reação dos professores, geralmente, é a de resistência ou rejeição.

Por todas essas razões, alguns docentes universitários se recusam a considerar que a pesquisa-ação seja, realmente, uma forma de pesquisa científica. Os resultados não são representativos do que se pode, de modo razoável, esperar ou exigir da totalidade dos professores, quando eles são transferidos para fora do lugar em que foram implantados. Então, a pesquisa-ação pode ser vista como uma formação continuada disfarçada, destinada a fazer os professores descobrirem os hábitos universitários, assim como formar os professores universitários sobre o que são as realidades da escola. Logo, ela pode dar argumentos “científicos” para decisões políticas tomadas com base em outros motivos (economizar, romper com decisões tomadas antes para adversários políticos, colocar em debate uma nova orientação para esquecer-se a orientação precedente, etc.).



O que é preciso fazer para que uma pesquisa seja “realmente científica” e para que seus resultados possam ser utilizáveis por todo mundo? Na realidade, todas as turmas progridem ao longo do ano letivo, mesmo as piores, e seria também preciso garantir dispositivos comparativos com turmas que funcionassem como controle. Seria necessário observar salas de aula escolhidas por sorteio, de modo a não privilegiar grupos seletivos que voluntariamente desejariam participar, o que é quase impossível.

Ora, sabemos, hoje, que o simples fato de alguém saber que está sendo observado e avaliado faz com que todos os sujeitos tenham uma motivação e um investimento superior em seu trabalho. Para poder atribuir o progresso das crianças à especificidade de uma intervenção observada na sala de aula, é preciso então que nas classes-controle, similares às classes experimentais sobre os outros aspectos (numero de alunos, origem social, formação da professora...), também exista outra intervenção, que focalize outro aspecto.

Vê-se, então, que peso um programa de pesquisa assume e por que este dispositivo experimental é tão raramente colocado em prática. Não se pode ter segurança de que tantas variáveis possam ser isoladas. Numa sala de aula não estamos em uma situação de laboratório e todas as situações são “complexas”, existindo a interferência de diferentes situações de trabalho. Experiências americanas mostraram que situações de ensino muito curtas, num horário fora da jornada de ensino regular, feitas com grupos pequenos de crianças ou a partir de duplas adulto-criança, podiam ter resultados espetaculares na aprendizagem da leitura, mas eles eram conduzidos por especialistas e não por professores. Assim, eles não podem produzir os mesmos resultados quando são conduzidos com todo o seu grupo-classe.

Devemos então nos contentar, por enquanto, em dizer que as referências científicas fizeram com que evoluísse a forma como falamos das aprendizagens, que elas levaram os professores a perceber a complexidade dos elementos que entram em jogo na aprendizagem da leitura e da escrita. Elas permitiram, em alguns casos, que os professores, sobretudo aqueles que tiveram a oportunidade de trabalhar com pesquisadores, percebessem seu trabalho com outros olhos.

Entretanto, mesmo que os pesquisadores tenham conseguido chegar a um consenso, mais ou menos aceito por todos eles, a respeito dos elementos que são importantes na aprendizagem da leitura e da escrita, eles não estão de acordo quanto ao peso que cada elemento tem nas diferentes etapas de iniciação. Consequentemente, nenhuma progressão pedagógica pode, por enquanto, ser dito fundamentada em “bases científicas” irrefutáveis.

Passo portanto ao segundo caso:

3.2. Como um professor pode utilizar sozinho um saber científico na sala de aula?



Saberes e teorias não são coisas idênticas. Constato que os professores se servem de um número considerável de “saberes científicos” em suas salas de aula, mas eles nem sempre têm consciência disso, porque certos saberes já pertencem tanto a suas categorias de pensamento e de sua cultura escolar que eles os utilizam como se fossem realidades naturais.

Desse modo, as categorias gramaticais que distinguem as classes de palavras (substantivos, verbos, adjetivos, pronomes) tornaram-se tão evidentes que os professores têm dificuldade em compreender por que as crianças sofrem tanto para delas se apropriar. A mesma coisa ocorre quando se fala das conjugações verbais, ou de sujeito e complemento. Estas categorias clássicas, metalinguísticas, que serviam para ensinar o latim, entraram na cultura primária somente a partir do momento em que os professores as aprenderam na escola normal, no século XIX.

Depois da introdução da linguística na formação, os professores aprenderam a falar em grafemas e fonemas. Essas categorias de análise provocaram muitas dificuldades de compreensão nos anos 1970. O alfabeto fonético internacional destinado a codificar os fonemas estava cheio de signos estranhos e os professores não viam sua utilidade. Os livros didáticos, com dois pequenos desenhos representando o olho e a orelha, isto é, quer dizer “o que se vê” e “o que se escuta” ajudaram bastante os docentes a distinguir a análise oral da análise escrita. Quando os professores, hoje, falam com as crianças sobre “letras”, eles sabem que se situam na análise gráfica, que o grafema é uma realidade mais complexa que a letra do alfabeto e que ele pode se referir a um ou a vários fonemas. Em uma geração estes dados da fonologia, ignorados pelas gerações anteriores, enriqueceram o capital cultural dos professores e já não constituem para eles uma dificuldade. O mesmo não ocorre com as crianças. Elas aprendem facilmente a segmentar as palavras em sílabas, mas só conseguem distinguir as unidades fonológicas que constituem sílabas, algumas crianças antes de saber ler, enquanto outras só conseguem fazê-lo com o apoio da escrita.

Tomemos um exemplo em que a situação francesa é inferior àquela do Brasil. Aqui as categorias da psicogênese da escrita se tornaram instrumentos de diagnóstico e os professores sabem dizer se uma criança está pré-silábica, silábica ou alfabética. Isto não acontece na França: lá essas categorias são dominadas pelos pesquisadores, mas não pelos docentes que trabalham no ciclo de alfabetização. Alguns formadores (como eu) tentam torná-las conhecidas pelos estudantes. Emilia Ferreiro publicou diversos textos em francês, ela veio à França fazer conferências que foram um sucesso, como sempre, em especial num congresso de professoras da escola maternal. Mas isto não foi suficiente. Os saberes científicos sobre a psicogênese da escrita, citados pelos pesquisadores não são utilizados pelos professores. Alguns adotaram os “ateliês de escrita inventada” para trabalhar com crianças de 5/6 anos, mas as produções espontâneas, conservadas nas pastas



individuais dos alunos, são sempre “normalizadas” pelas professoras, quando são afixadas nas paredes da escola ou se são entregues aos pais.

Este exemplo é bem interessante. Ele mostra que os professores franceses prescindem daquelas categorias de análise, que são até simples, sem que os resultados de seus alunos e sua prática pedagógica pareçam ser afetados. Como compreender isto? Seria preciso saber que utilidade essas categorias têm para os professores brasileiros na prática e por que os professores franceses não têm necessidade delas.

Penso (isto é uma opinião e não um saber fundamentado numa pesquisa) que uma diferença essencial é que todas as crianças francesas estão escolarizadas aos três anos de idade. Quando elas entram na classe de alfabetização, três anos depois, seus saberes sobre as línguas oral e escrita são bem mais avançados que no Brasil. A distinção entre alunos “silábicos” e “alfabéticos” não se torna útil, porque quase todos já estão alfabéticos, salvo algumas exceções. Portanto, suas dificuldades não têm a ver com isso. Os professores estão, então, mais interessados pelas abordagens cognitivistas, no que elas tratam de correspondências grafema/fonema ou na combinatória silábica.

No Brasil, pelo contrário, segundo o que pude compreender, o mesmo diagnóstico pode conduzir os professores a duas atitudes bem diferentes. O professor pode considerar a passagem de um estágio da psicogênese a outro como um fenômeno ligado ao desenvolvimento espontâneo e pensar que é preciso deixar o aluno avançar no seu ritmo. Noutra direção, ele pode propor às crianças silábicas ou silábico-alfabéticas atividades de língua ajustadas a esta situação, exercícios com os nomes próprios dos alunos da sala, jogos fonológicos (como aqueles de “caça aos sons parecidos”), que ajudam a progredir em direção a uma etapa posterior. Isto é o que se faz na educação infantil francesa, com as crianças de 4 e 5 anos e é também o que se faz em algumas escolas brasileiras.

Vemos, então, que os conceitos científicos não são utilizáveis na sala de aula pelo simples fato de serem “científicos”. Os formadores, a imprensa de divulgação pedagógica, os livros do professor têm um papel importante para ajudar na difusão daqueles saberes, mas sua recepção depende dos contextos escolares serem mais ou menos favoráveis. As palavras usadas entre colegas, os conceitos empíricos das culturas profissionais misturam-se com aqueles do campo da pesquisa. Por exemplo, os professores chamam de “leitura corrente” aquilo que os psicólogos chamam “identificação automática das palavras”. No caso da ortografia, os professores distinguem “erros graves” e “erros leves”, conforme o erro recaia ou não sobre palavras de uso frequente, modifique (ou não) a pronúncia, seja decorrente do desconhecimento de uma regra ou de falta de atenção. No último caso, o aluno é capaz de se autocorriger e os professores falam de “erros por desatenção”.



Às vezes, a categoria científica denominada “sobrecarga cognitiva” descreve bem essa situação de desatenção. Quando a pessoa que escreve um texto está completamente atenta ao seu conteúdo, ela não pode, ao mesmo tempo, prestar atenção aos aspectos formais e ela precisa de um tempo de releitura, para fazer a correção. Na França, os professores começam então a falar de “sobrecarga cognitiva”. A expressão parece melhor que “erro por falta de atenção” e ela tem a vantagem de enfatizar a gestão da situação, em lugar de priorizar a “fraqueza moral” do aluno. Podemos então distinguir diferentes situações de ajuda pedagógica: apoiar o esforço do aluno, através de uma motivação afetiva, como no caso da professora de Cazusa, ou prover um andaime a uma aprendizagem situada na zona de desenvolvimento proximal, ou distribuir a atenção em tarefas consecutivas, de modo a evitar a “sobrecarga cognitiva”. Trata-se sempre de “ajudar”, mas segundo modalidades e efeitos bem diferentes.

Desse modo, os termos científicos ajudam a esclarecer ou mesmo redefinir os saberes empíricos dos professores. Os livros didáticos, os manuais do professor, as revistas pedagógicas e os estágios de formação permitem reter aqueles saberes que facilitam a vida profissional e as trocas entre os colegas, e não somente os termos que “estão na moda”. É sempre trabalhando sobre exemplos concretos, sobre situações de sala de aula e estudos de caso que se pode fazer uma ligação entre as categorias da experiência profissional e os conceitos oriundos da pesquisa científica. Esta transferência de um mundo a outro, não é o resultado de uma transposição didática, para mim, mas, sim, de uma apropriação coletiva dos saberes. A cultura docente manterá aqueles saberes que são úteis e os demais permanecerão no mundo dos pesquisadores.

4. Há teorias mais “práticas” que outras?

Os professores utilizam diversos conceitos oriundos de teorias científicas. Isto significa que eles utilizam as teorias de onde aqueles conceitos provêm? Será que essas teorias são mais “práticas” que outras?

Vou responder a essa questão de duas maneiras: por um lado, defendo a ideia de que os saberes podem ser desvinculados das teorias que os produziram. Por outro lado, defendo a ideia de que os professores não têm necessidade de teorias científicas, mas que eles podem e devem construir modelos pragmáticos.

Uma teoria é um conjunto de saberes, mas não é só um discurso que alguém pode aprender nos livros ou nos periódicos científicos. Mesmo que eu possa clicar na internet para ler um resumo das pesquisas de Vygotsky ou de Emilia Ferreiro e, desse modo, “ter uma ideia” do que são, isto não me faz dominar suas teorias. Por quê? Compreender uma teoria demanda tempo e os estudantes levam, geralmente, vários anos antes de conseguir isto. É na prática de pesquisa que eles aprendem,



finalmente, as questões específicas e o poder explicativo de uma teoria, e seus limites. Os pesquisadores discutem sempre a validade de seus procedimentos de pesquisa e seus “marcos teóricos”. Eles fazem previsões sobre os resultados que deveria produzir uma experiência, e se perguntam se os resultados são confirmados por outras pesquisas. Para dominar uma teoria é preciso que a própria pessoa tenha uma prática de pesquisador.

Mas podemos usar dos resultados de pesquisas reconhecidas pela comunidade científica, sem ter necessidade de dominar a teoria que os produziu, sem ser pesquisadores. Tomemos como exemplo a questão da aprendizagem da leitura em função da inteligência das crianças. No início do século XX, Alfred Binet busca saber se as crianças que aprendem a ler muito rapidamente fazem os mesmos percursos de aprendizagem que aquelas que aprendem lentamente. Sua questão não era sobre a leitura, mas sobre a inteligência. Ele se perguntava se as diferenças entre as inteligências eram qualitativas. Caso sim, os alunos deficientes não poderiam ser comparados com as crianças normais (é assim que pensavam os psiquiatras da época). Ou, será que a diferença era apenas uma questão de graus de inteligência? Uma questão de velocidade de desenvolvimento? Se fosse assim, as crianças inteligentes seriam precoces e as crianças deficientes apresentariam “um retardo” em relação às demais.

Hoje, eu não sei definir rigorosamente inteligência, mas eu admito, como todo mundo, que existem “graus de inteligência”, que são mais ou menos mensurados pelos “testes”. Saber isto não me dá o domínio da teoria de Binet e sei que numerosos livros a recusam. Eu posso também achar engraçado responder a testes de revistas de circulação semanal, posso achar escandaloso alguém julgar alunos pelo QI, posso achar bizarro que maus leitores tenham, contudo, QIs normais ou superiores em relação a outros bons leitores. Mas eu não sei dizer se um teste tem confiabilidade ou não, nem explicar como ele foi produzido, porque eu não sou psicóloga experimental. Posso afirmar o mesmo a respeito das demais teorias psicológicas.

Quanto escuto psicólogos falarem entre si sobre tratamentos de dados, sobre a interpretação de resultados, eu não consigo participar dessa discussão. Claro que entre todos os textos que eu tenho lido, ou discutido com psicólogos, tenho as minhas preferências. Algumas leituras me fizeram refletir mais que outras ou ver a leitura, a aprendizagem ou a formação do professor de uma forma diferente. Há pesquisadores que me inspiram confiança, que parecem compartilhar meus valores. Alguns são amigos muito queridos. Mas eu não tenho o cartão de nenhum “clube de fãs”.

A legitimidade científica de alguém e seu prestígio não devem nunca tornar-se uma instância de verdade absoluta, que exclui outros pontos de vista. Mas, como eu dizia ao princípio, as oposições ideológicas remetem aos valores e às finalidades da educação sempre revestidas por teorias científicas. No entanto, a ciência não exige nenhuma conversão religiosa e não pode levar



adiante seu combate em nome de ideais ideológicos, sociais, educativos, políticos. Eu fico então um pouco inquieta quando encontro professoras que pensam ter encontrado “a revelação” numa teoria. Fico ainda mais inquieta quando vejo uma “moda teórica” suceder a outra e os professores sempre serem chamados a abrirem mão de algo que eles adoravam. Os editores e a mídia às vezes transformam alguns pesquisadores em estrelas do “show business”, estrelas efêmeras, com certeza, mas a pesquisa me parece ainda capaz de produzir saberes de longa duração, saberes “capitalizáveis” e não apenas conhecimentos efêmeros. As teorias, portanto, são práticas, quer dizer eficientes para pesquisar, não para ensinar, e isto é perfeitamente normal. De que aspectos da prática as teorias nunca falam e por que fazem isto?

5. Sobre quais aspectos da prática os saberes científicos nunca falam?

O trabalho de um professor, numa sala de aula, consiste em conduzir um grupo de crianças sob as restrições de um tempo dividido em diferentes durações: a jornada, a semana, o ano escolar e, mais recentemente, o ciclo. Este organograma geral deve funcionar sob condições sempre particulares: as turmas da manhã não são como as da tarde, é preciso contar com a interrupção do lanche, saber qual a duração e as condições exatas do recreio na tal o qual escola, quantos alunos geralmente chegam atrasados ou faltam. Também existem as temporalidades extra-escolares, como as estações (com as mudanças de temperatura), os eventos sociais ou familiares previsíveis (os aniversários, as festividades) ou imprevisíveis (a epidemia de gripe, as mudanças no corpo profissional da escola). O professor deve fazer com que todos se sintam bem para trabalhar no espaço da sala de aula, seja este confortável ou exíguo. Ele pode ou não dispor de recursos variados (equipamentos escolares, biblioteca, gravador, TV, computadores, sala de esportes). É preciso considerar também o que pode ou não pode esperar dos pais, de seus colegas e dos demais profissionais da escola.

É evidente que esses elementos não podem ser considerados pelos pesquisadores científicos. Cada pesquisa, em sua construção, seleciona um ponto de vista que exclui todos os demais. Assim, os pesquisadores que estudam aprendizagens se interessam pelas crianças como “sujeitos cognitivos”, mas não se interessam por suas histórias de vida, nem pelos conflitos que perturbam a sala de aula. Estes fenômenos remetem a outros projetos de pesquisa, que tendem a deixar de lado a questão das aprendizagens.

Desse modo, para ser “científicos”, os objetos de pesquisa selecionam dados homogêneos, enquanto os professores têm que lidar com dados heterogêneos. A sala de aula é heterogênea não só porque as crianças se encontram sempre em diferentes níveis de alfabetização na escala de resultados esperados. Tal heterogeneidade é até muito homogênea. A heterogeneidade de que falo é



aquela das situações nas quais interferem dados que, por natureza, são díspares. Por exemplo, a semana passada, estava numa sala da aula quando a professora quis analisar a presença de vogais idênticas no interior de palavras diferentes. Ela precisava uma escuta coletiva atenta, mas, para superar o barulho dos ventiladores, os alunos tinham que responder gritando. O barulho dos ventiladores não fazia parte de seu projeto. Como combinar o projeto didático e sua realização pedagógica?

O profissionalismo dos professores se situa neste espaço específico, no qual eles devem estabilizar os esquemas da ação (pedagógica), dentro de esquemas de trabalho (didático). Esses dispositivos de interação entre professor e aluno visam a reduzir os eventos ao acaso, de modo a permitir que cada um trabalhe conforme o seu nível. Nas retomadas de rotina, as crianças, mas também a professora, devem se sentir ao mesmo tempo seguras, mas também despertas. Diante de uma situação bem conhecida, cada um pode adivinhar a instrução que a professora dará para o exercício, mas a lista de palavras escritas no quadro não é a mesma de ontem, assim como não é a mesma a frase a ser lida. A professora guia as atividades para que cada aluno, do mais avançado ao mais fraco, possa “fazer qualquer coisa”, que esteja ao seu alcance e possa tirar proveito das respostas dos outros.

As diferenças de desempenho entre professores aparecem nesses momentos, quer as situações tenham sido inventadas por eles, quer elas tenham sido retiradas do livro didático. A progressão didática, por melhor feita que seja, não pode, de fato, dar conta da singularidade das situações. Só o professor sabe o que foi feito, o que foi mal compreendido, quais dificuldades apresentam tal o tal aluno, que não são só sujeitos cognitivos. Só o professor pode ter esta memória sobre situações anteriores, que lhe permitem responder à questão: “como continuar?”

Os professores se encontram, portanto, numa situação onde cada sujeito aprendiz é como uma “caixa preta”. Uma professora nunca sabe, afinal, o que produz o êxito de tal criança e por que a mudança ocorre em tal momento. Nem sabe o que provoca o fracasso durável de outro aluno. Ao contrário dos pesquisadores, os professores são tomados pela urgência da ação coletiva e não podem parar de ensinar para voltar-se exclusivamente para aquele aluno que apresenta dificuldades, nem observá-lo longamente, para poder formular um diagnóstico. Como escreveu Philippe Perrenoud, “ensinar é agir na urgência e decidir na incerteza”. O que importa é que a criança possa continuar a avançar no interior do grupo-classe.

O que o professor pode fazer, a não ser propor situações desconhecidas e já bem conhecidas, repetir exercícios, encadear atividades estruturantes, apoiar-se nos saberes adquiridos para introduzir novas exigências, felicitar as crianças quando elas acertam, mostrar-lhes os progressos



que elas já realizaram? Ora, o que acabo de descrever parece muito com os protocolos da teoria associacionista, a mais desacreditada teoria, por seus postulados comportamentais. Do ponto de vista científico, cada um sabe que o esquema estímulo-resposta é particularmente ineficiente para explicar o dinamismo interno das aquisições feitas pelas crianças.

Em contrapartida, muitos professores reconhecem, neste modelo teórico, avanços promovidos passo a passo, o treinamento permanente, alguma coisa que se aproxima de sua experiência, não quando ele se situa do ponto de vista do aluno em aprendizagem, mas quando se situa como docente que ensina a grandes grupos. Isto explica, talvez, por que eles concebem – sem qualquer dificuldade – a construção de saberes como uma acumulação de micro-aprendizagens, mesmo quando eles têm uma concepção construtivista de aprendizagem. É um modelo pragmático útil, mas os limites desse modelo, mais ou menos associacionista, é que não permitem pensar-se numa evolução das práticas de ensino, mas apenas um processo de polimento indefinido. Que outro modelo permitiria conceber a dinâmica profissional dos professores com a reiteração de tarefas no interior de situações singulares?

Existe, de fato, uma grande estrutura que dá inteligibilidade às ações humanas, fazendo interagir atores em quadros teóricos restritivos, mas com soluções incertas, senão imprevisíveis. É o relato. Os relatos colocam ordem em dados heterogêneos, fazendo com que atores interajam em cenários dinâmicos, que se depurem as situações, de modo a restituir a complexidade dos dados que interagem entre si. Fora dos relatos de ficção, a história, a etnologia e a clínica são três ciências narrativas que foram construídas em torno de estudos de caso singulares e complexos.

Poderíamos ir nesta direção para reunir práticas e teorias do campo pedagógico? Os professores podem fazer relatos de ensino e relatos de aprendizagem? De fato, os relatos da vida docente não são romances, como sabemos todos, porque o final permanece por ser escrito, nas interações com os alunos. E, no ciclo da alfabetização, existe sempre um forte suspense: quais são os alunos que serão os primeiros a ler? Quem não será capaz de ler este ano? E por quê? Quando escutamos os professores falarem de seus alunos ou contar eventos que ocorreram na sala de aula, vemos que há muitos casos em que a realidade é mais incrível que a ficção.

Conclusão

Eu gostaria de concluir sublinhando três pontos:

- por um lado, saberes e teorias não são a mesma coisa. Nenhuma teoria científica pode ficar no lugar dos professores, para definir sua prática. São os professores que ensinam que têm que fazê-lo. Nenhuma perspectiva teórica nunca ensinou ninguém a ler. Esta responsabilidade é dos docentes



e eles não podem atribuir nem seus êxitos nem seus fracassos aos discursos teóricos nos quais se inspiram;

- por outro lado, os professores têm necessidade de saberes científicos e não param de introduzir em sua cultura profissional categorias de análise que esclarecem suas práticas, dão precisão a seus valores empíricos e modificam seus pontos de vista sobre as aprendizagens das crianças. Estes saberes são ferramentas, não são dogmas. Os pesquisadores deveriam ter mais atenção para essas expectativas e ajudar os docentes a selecionar, entre as categorias científicas, quais são pertinentes ou não para se falar das práticas de alfabetização;

- enfim, as atuais pesquisas sobre alfabetização são feitas sob parâmetros de aprendizagem bem estabilizados. Ora, as tecnologias digitais correm o risco de produzir, rapidamente, fortes mudanças nas modalidades de ensino: os professores da nova geração serão, sem dúvida, os primeiros inovadores. É para eles que os pesquisadores deveriam olhar e questionar-se.