

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CONSTRUTIVISMO ENTRE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Laêda Bezerra Machado*

Resumo: Este artigo identifica representações sociais de construtivismo de professores da cidade do Recife. Empregando-se a técnica de entrevista exploratória, procurou-se delinear o campo de representação de construtivismo numa amostra composta por trinta professores. Os resultados revelam uma representação social de construtivismo centrada em: respeito ao universo sócio-cultural do aluno e mudança no papel do professor frente ao processo ensino-aprendizagem, que assume o papel de mediador. Trata-se de um discurso apenas ancorado, pois os professores apontam a necessidade de misturar as duas abordagens (construtivista e tradicional) como solução para obter êxito na prática docente. Conclui-se que as práticas formadoras devem partir das representações sociais desses profissionais.

Palavras-chave: Professor, Construtivismo, Representações Sociais.

Abstract: This article identifies social representations of constructivism of teachers in the city of Recife. Using the exploratory interview technique, there was an attempt to outline the representation field of constructivism in a sample made up of thirty teachers. The results reveal a social representation of constructivism centered in: respect to the socio-cultural universe of the learner and the change in the role of the teacher facing the teaching/learning process, in which he assumes the role of mediator. It was noted, however, that it is a speech which is only anchored, for the teachers point out the need to blend the two approaches (constructivist and traditional) as a solution to obtain success in the teaching practice. It was concluded that the policies and training practices should come from the social representations of these professionals.

Keywords: Teachers, Constructivism, Social Representations

1. INTRODUÇÃO

O fracasso escolar durante o processo de alfabetização foi sempre um dos maiores problemas educacionais com os quais convivemos. Até a década de oitenta pesquisas e práticas pedagógicas nessa área orientavam-se pela abordagem tradicional, cujo eixo central é a valorização do método. Nessa abordagem, ler e escrever são habilidades mecânicas adquiridas mediante o treino e a decifração de códigos. Para Soares (1985), na abordagem tradicional, alfabetizar-se significa codificar língua oral em língua escrita (escrita) e decodificar língua escrita em língua oral (leitura).

Até o final da década de oitenta a preocupação com o método, a melhor forma de ensinar é tão notória que, segundo Soares (1989), durante quase trinta anos, as pesquisas realizadas em alfabetização no Brasil reduziram-se, quase que exclusivamente, a enfatizar o tema método. O “como alfabetizar” era, portanto, a questão principal na produção científica no campo da alfabetização.

Embora o fracasso escolar durante o processo de alfabetização seja resultante de uma confluência de fatores, a concepção tradicional de alfabetizar foi amplamente contestada no final dos anos oitenta. A divulgação no meio educacional brasileiro dos resultados das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita, provocou uma verdadeira “revolução conceitual” na área da alfabetização. De um sujeito passivo que aprendia através de condicionamentos e associações, cuja única atividade era uma tendência a imitação e generalização, as duas autoras apontaram para um sujeito ativo que categoriza, estabelece relações, constrói hipóteses e procura por regularidades; um sujeito que reconstrói a linguagem para que esta se torne sua. Contrariando totalmente o modo como se pensava a alfabetização, Ferreiro e Teberosky provocaram as primeiras preocupações sobre o sujeito que aprende, ao invés do que comumente se fazia nessa área: descobrir a melhor forma de alfabetizar. As duas citadas autoras podem ser, conforme Vasconcelos (1996), consideradas precursoras do construtivismo no Brasil.

O enfoque construtivista na alfabetização está fundamentado em dois princípios básicos: a) entender a evolução dos sistemas de idéias construídos pelas crianças sobre a natureza da língua enquanto objeto social; b) confirmar os pressupostos inerentes à teoria de Piaget em relação ao desenvolvimento da escrita, isto é, as crianças são sujeitos que possuem saberes e em relação à escrita elas agem como nos outros campos do conhecimento. A partir desses princípios pressupõe-se, em relação às crianças e aos aprendizes em geral, que estes possuem saberes, e em relação à escrita, como em outros campos do conhecimento, tentam interpretar a seu modo aspectos essenciais das informações que lhes são fornecidas pelo meio.

Convém lembrar que Ferreiro e Teberosky limitaram-se em sua pesquisa a explicitar detalhadamente a evolução da escrita sem, entretanto, oferecer sugestões metodológicas para a alfabetização, ficando esta tarefa a cargo dos especialistas e professores da área.

A difusão das abordagens alfabetizadoras de base construtivista, iniciaram-se naquela época e vêm até hoje sendo objeto de estudo e o fundamento teórico para a redefinição e a reorganização

das políticas educacionais e práticas pedagógicas no Brasil. Há duas décadas o ideário construtivista circula no meio educacional, tendo ultrapassado o âmbito das pesquisas e textos acadêmicos, atingindo várias instâncias do pensamento pedagógico.

Além da alfabetização, a partir de meados da década de oitenta, com a redemocratização do país, as políticas públicas viabilizaram a introdução de novos estilos e propostas educacionais para educação básica como um todo e nesse contexto, intensificam-se a influência de orientações construtivistas nas políticas estaduais e municipais. Na atualidade o construtivismo já se configura como corrente teórica oficial, como afirma Franco (1999), a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1996 representa a consolidação oficial da teoria no sistema educacional brasileiro. Na literatura especializada o construtivismo, enquanto abordagem que fundamenta as políticas educacionais e práticas pedagógicas no Brasil desde a metade dos anos 80, tem sido objeto de estudo e análise. Nesses estudos destacam-se duas tendências: o construtivismo enquanto embasamento para os discursos e práticas dos professores com os trabalhos de Frade (1993), Da Rosa (1994), Leite e Palma (1994), Marchiori (1996), André e Dietzsch (1997), Nucci (1997), Vieira (1998), Mamede (2000), Miranda (2000), Chaves (2001), Silva (2001) e críticas à abordagem e sua aplicação no âmbito pedagógico como os de Silva (1993), Duarte (2000; 2001), Arce (2000), Rosseler (2000), Sawaya (2000) e Carvalho (2001). Este artigo vai um pouco além, na medida em que discute um objeto do campo simbólico: as representações sociais.

As representações sociais são resultados da interpretação de significados que as pessoas utilizam para entender o mundo; uma construção mental do objeto, elaboradas através da atividade simbólica do sujeito, dentro do processo de comunicação, na totalidade social. Elas estão presentes em todas as áreas do sistema social, trata-se de uma atividade cognitiva e simbólica do ser humano, que parte do individual para o social e está ligada a uma rede de conceitos que envolve diversos elementos do contexto sócio-cultural.

Uma representação é social porque ela se forja nos grupos sociais. O sujeito não vive isolado ele está, desde antes do seu nascimento, ligado a um grupo social, daí entender-se que ela não é meramente cognitiva. Moscovici coloca: qualificar uma representação de social implica em reconhecer que ela é produzida, engendrada e partilhada por um grupo de indivíduos.

Apesar desta consideração sobre a construção social da representação, é preciso ter clareza da dimensão dos grupos sociais. As representações sociais não são “*coros coletivos*”. Os grupos sociais nas sociedades modernas são diversificados e têm acesso a diferentes tipos de informações, imagens, campos de representação, atitudes. Essas representações não são homogêneas. Além do fato de ser forjada nos grupos sociais, uma representação é caracterizada como social pelo fato de contribuir para os processos de formação de condutas e das comunicações sociais. Elas se revestem de função específica: “*contribuir para os processos formadores de orientação das comunicações e dos comportamentos*”. (Moscovici, 1978 p. 307)

Jodelet (2001) reconhece Moscovici como enfático ao se referir a importância da comunicação social para a construção da representação social. A referida autora completa: “a

comunicação social (e seus aspectos (interindividuais e interinstitucionais e mediáticos) aparece como condição de possibilidade e de determinação das representações sociais.”

Estando, pois, as representações sociais inseridas num contexto de mútuas influências elas contribuem definitivamente para a formação das identidades. Jodelet (2001), por exemplo, é partidária dessa idéia ao definir a representação social como uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma orientação prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

Enfim, as representações sociais funcionam como resultado da interpretação de significados que as pessoas utilizam para entender o mundo. Elas são uma construção mental do objeto, elaboradas através da atividade simbólica do sujeito, dentro do processo de comunicação da totalidade social e estão presentes em todas as áreas do sistema social, pois trata-se de uma atividade cognitiva ou simbólica do ser humano, que parte do individual para o social estando ligada a uma rede de conceitos que envolve diversos elementos do contexto sócio-cultural. São produtos de experiências acumuladas por um processo histórico dos fatos, os quais constituem os sistemas cognitivos das pessoas. Moscovici afirma: *“toda representação é de alguém tanto quanto de alguma coisa. É uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se substitui no que é conhecido”* (MOSCOVICI, 1969, p. 11).

2. MÉTODO

Fizeram parte deste estudo trinta professores que lecionavam em turmas de primeira série de escolas da rede pública do Recife. Esses profissionais possuem níveis de formação acadêmica diversificados, desde aqueles com nível médio até professores com pós-graduação (*latu sensu*). O tempo de serviço desses profissionais é bem variado, de iniciantes na profissão até os que haviam solicitado a aposentadoria. O grupo pesquisado encontra-se na faixa etária entre dezenove e cinquenta e nove anos, sendo a média de idade do grupo trinta anos. Neste artigo os participantes estão identificados pela letra (P) seguidos pelo número de ordem do protocolo de entrevista.

Utilizou-se a técnica de entrevista exploratória, esta se deu na forma de uma conversa estruturada. Apelou-se para esse recurso considerando-se que nas conversações são veiculados valores, que permitem ao pesquisador poder se aproximar de objetos simbólicos, como as representações sociais. (MOSCOVICI, 1995).

Os participantes foram entrevistados individualmente e as sessões de entrevistas foram conduzidas seguindo os passos: 1º) apresentação da pesquisadora e do objetivo do trabalho; 2º) conversa informal com o professor em que se procurava saber seu nome, formação acadêmica, instituição em que se formou e o seu tempo como professor alfabetizador e 3º) realização da entrevista propriamente dita, que partia da apresentação do seguinte estímulo indutor: *“fale tudo que você sabe ou que vem a sua mente sobre a palavra construtivismo.”*

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos depoimentos dos professores emergiram seis categorias, a saber: 1^a) o universo cultural do aluno como referência para o trabalho pedagógico; 2^a) manipulação de material concreto; 3^a) a construção/interação/mediação dos agentes educativos; 4^a) o processo de autonomia do aluno; 5^a) a importância da motivação na construção do saber e 6^a) não sabe definir ou trabalhar. Tais categorias possibilitaram o delineamento do campo representacional de construtivismo entre os docentes.

O **universo cultural do aluno como referência para o trabalho pedagógico** foi o tema mais presente nas falas dos professores durante a entrevista exploratória. Nos seus depoimentos os professores deixam entrever que a maior contribuição do construtivismo no campo pedagógico reside na possibilidade de se aproveitar o conhecimento do aluno tomando-o como ponto de partida para as novas aprendizagens. Em algumas passagens de suas falas consideram reiteradas vezes que no construtivismo o professor não é mais o “dono” do saber, o centro do processo ensino aprendizagem. Eles enfatizam:

[...] pelo que eu conheço de construtivismo, que não é muita coisa, né? [...] eu acho que é uma linha de trabalho [...] uma linha válida porque valoriza muito o conhecimento do aluno [...] vai mesmo pela raiz. Ele começa aos pouquinhos e vai crescendo (P2). [...] A gente tira mais dos alunos, né? ... Tira o que ele traz, a bagagem dele, pra daí a gente começar ... a ... explicar pra eles aquilo que ele trouxe... (P 16).

Os depoimentos dos professores - em que reiteradas vezes manifestam a importância de se considerar a realidade e conhecimentos dos alunos na prática pedagógica - sinalizam que esses profissionais avançaram no sentido de perceber a criança como um sujeito de cultura, que está no mundo, partilha dele, cria significados, desenvolve-se nas trocas e busca o conhecimento. Os professores, ao considerarem o valor da troca de experiências do aluno com o adulto professor, revelam uma compreensão mais ampla do processo de educação que transcende a instrução e se apresenta como um processo de formação humana bem mais abrangente. O aluno é compreendido como sujeito ativo e interativo no processo ensino aprendizagem.

O professor demonstra reconhecer o aluno como alguém capaz, que possui saberes e experiências acumulados na vida prática não podendo, a escola, ignorá-los. O modo como esses professores lidam com a realidade e conhecimento desses alunos apresenta-se, pois, como um objeto propício para investigação nesse campo.

O segundo tema mais recorrente nos depoimentos dos professores foi à utilização e **manipulação de material concreto** como recurso indispensável ao desenvolvimento de uma prática pedagógica fundada no construtivismo. O sucesso da prática pedagógica, o interesse e motivação da criança, bem como a facilidade na condução do processo ensino aprendizagem aparecem condicionados ao uso de material concreto nas atividades pedagógicas de sala de aula. O depoimento abaixo ilustra essa necessidade:

criança gosta muito de material, material... porque só com o mecanismo de antigamente a criança se enfada, tem preguiça de escrever, tem preguiça de aprender, ela através do construtivismo da... através de gravuras, material concreto... ela vai construindo, ela vai aprendendo mais. Ela vai tendo... ten... tendo mais vontade de aprender, porque ela está vendo aquele material concreto, ela está vendo aquela imagem, né? (P17).

Arelado ao tema valorização do saber e realidade do aluno aparece nos discursos dos professores a referência a construção/interação/mediação dos agentes educativos. Os profissionais enfatizam a importância de se construir conhecimentos, de não se depositar conteúdos e aliada a essas considerações vão fazendo constantes referências à interação, sobretudo entre professor e aluno e seu valor para o processo ensino aprendizagem. Alguns professores mencionam estes aspectos:

construtivismo é uma maneira de se vê a educação, uma maneira totalmente renovada. É... respeitando a bagagem que a criança traz de casa, das experiências anteriores à escola e da capacidade que ela tem de construir o seu próprio conhecimento, como indo buscar a informação, construindo ela própria e o professor servindo de mediador nesse processo que antes é... a tendência era o professor chegar o pronto para o aluno só... é... captar aquele conhecimento, né? ... (P10). [...] o construtivismo diz... diz... que o aluno, ele vai construir o conhecimento, só que o educador ele vai ser um orientador, ele vai ser uma pessoa que vai estar auxiliando para que este... esta aprendizagem aconteça ... (P23).

No conjunto das falas há uma série de referências ao tema desenvolvimento da autonomia do aluno. Ao admitir que o aluno possua um saber e de assumir-se como mediador no processo ensino aprendizagem, o professor deixa entrever que uma proposta pedagógica fundamentada na abordagem construtivista favorece o desenvolvimento da autonomia do aluno.

[...] construtivismo é uma forma da gente tirar isso, esse pensamento igual. Fazer eles pensarem por si próprios. [...] Eu sinto que é uma coisa melhor [...] Hoje você, você vai dizer... Você num aprende, num tá sabendo... Mas, você vai aprender. Num é agora, mas amanhã, depois... Olhando aqui, ali se ajudando... A gente constrói alguma coisa... (P19). Eu acho que o construtivismo veio pra derrubar isso aí... pra... por.. Acreditar mais na capacidade das crianças de construir o seu próprio conhecimento. Ela não precisa que ninguém venha com ele pronto, encaixotado porque ela tem capacidade de construir (P10).

Os professores ao se referirem ao construtivismo como uma proposta pedagógica inovadora, dinâmica e principalmente que favorece à construção do conhecimento, deixam claro que, quando estão orientando sua prática pelo construtivismo, o aluno tem mais motivação e interesse para aprender (quinta categoria). O construtivismo é sempre associado ao lúdico, ao prazer e à descoberta.

Eu acho esse método bom porque a criança tem mais... Tem mais vontade de aprender... [...] Num é que no outro num aprendia... Aprendia... mas era com mais dificuldade, a criança tem... Tinha preguiça de aprender, viu? (P17) É... assim... eu penso em inovação... [...] prazer de aprender, uma coisa nova que vai... assim... que vai buscar o prazer do aluno aprender... (P18)

A sexta categoria reúne todas as referências dos professores às suas dificuldades para definir e trabalhar com o construtivismo no campo pedagógico. Apesar de nenhum dos entrevistados

ter afirmado desconhecer o construtivismo, em algumas passagens de seus depoimentos eles reconhecem seus obstáculos para compreender a teoria, seus fundamentos e aplicações educacionais. Os depoimentos abaixo se vinculam a essa categoria:

Ao meu ver, o construtivismo na educação é difícil, [...] pra mim trabalhar com ele... Eu teria que compreender ele na íntegra e eu não compreendo (P1). É uma teoria muito bonita é... Que você poderia, né? Fazer muita coisa, mas, infelizmente eu não estou sabendo como trabalhar construtivismo com os meus alunos. (P11)

As categorias emergentes dos depoimentos dos professores demarcam a representação social da teoria por esses profissionais. O tema construção vincula-se aos aspectos conceituais, princípios e pressupostos do construtivismo; os temas motivação e universo cultural do aluno como referência para o trabalho pedagógico referem-se às expectativas que uma prática construtivista suscita nos professores em relação ao seu trabalho com os alunos. Já os temas interação/mediação e manipulação de material concreto estão identificados com o fazer pedagógico do professor. Os temas emergentes das entrevistas estão portanto relacionados à teoria construtivista, seus princípios, pressupostos e aplicação.

Além dos temas emergentes das falas dos professores foi notória a presença de algumas contradições e ambivalências sobre o construtivismo e suas aplicações pedagógicas. Embora reconheçam e sejam favoráveis às contribuições do construtivismo para a educação, em quase todas as falas há referências à necessidade de não se perder de vista o referencial tradicional como orientador de suas práticas. Nos discursos perpassam intenções e experiências explícitas de junção das duas abordagens (tradicional e construtivista) como forma de obter sucesso no campo educacional. Alguns trechos das entrevistas ilustram tal intenção:

[...] o construtivismo ele... ele... em si, sozinho, eu não sou muito de acordo que você siga... Então, o construtivismo, eu trabalho com o construtivismo, mas também como um pouco de... de... que se chama a linha tradicional num é? Mas num é tradicional, eu sou mais da escola.. da escola...é... progressista! Eu uso o construtivismo, mais atrelado a ... a ... outras informações, também (P7). Eu sou uma professora meia antiga. Eu num perco, eu somo as coisas que eu estou aprendendo agora e junto com o que eu já sabia pra ajudar a minha turminha que eu estou alfabetizando... [...] Nunca ... eu desprezo o que teve da... que veio da educação mais antiga, que veio do conhecimento mais antigo. Você sabe disso, que antigamente a gente tinha um bocado de coisinha boa.. (P25)

Esses discursos interpretados à luz das Representações Sociais, são indícios de ancoragem. Isto quer dizer, conforme Moscovici (1978), que os professores estão incorporando algo desconhecido (o construtivismo) à malha de categorias ou saberes que já possuíam acerca do fazer docente (o tradicional). Para o autor esse processo de incorporação do objeto novo sugere confrontos, conflitos e comparações com o já estabelecido, arraigado. Para Jodelet (2001) o processo de ancoragem se estrutura a partir de três condições: a atribuição de sentido (incorporação da novidade ao já conhecido); instrumentalização do saber (transformação do novo em algo útil) e enraizamento no sistema de pensamento (amenização da oposição). O novo ou estranho é familiarizado.

Na perspectiva de Jodelet, estes resultados indicam que os profissionais estão vivenciando os dois momentos iniciais do processo de ancoragem (atribuição de sentido e instrumentalização do saber). O novo, os pressupostos e princípios construtivistas, estão sendo incorporados aos pensamentos e práticas dos professores. Nessa perspectiva justifica-se, que paralelo ao discurso de apologia ao construtivismo, persista a necessidade de permanência do tradicional na prática pedagógica. Desse modo, parece lógico que os professores, apesar de não rechaçarem o construtivismo, demonstrem certa desconfiança na teoria como único princípio norteador de suas práticas, chegando a reconhecer que o construtivismo sozinho não funciona, pois para obter algum sucesso é preciso misturar ou somar métodos e/ou abordagens. O depoimento abaixo é ilustrativo dessa preocupação:

olhe eu misturo a técnica velha com a nova, o construtivismo, que juntando um com o outro dá uma coisa melhor, sabe? Com... com... com... a técnica que a gente tem com essa nova técnica, técnica... aí misturado dá uma coisa melhor. Tá entendendo? Ai... quem já tem uma boa técnica do... do... passado e com essa outra nós misturando uma com a outra dá uma melhor. É isso que eu faço. Aí eu continuo... Eu consigo alfabetizar bem mesmo... (P17)

Observa-se, pois, que um novo paradigma científico não é incorporado, se não for compatível, comparado e assimilado com outros quadros de referência do sujeito. O professor demonstra estar nesse processo, pois não abandonou seu saber, seus princípios e suas práticas - o que está nele incorporado.

Os depoimentos dos professores, reiterando a necessidade de permanência do tradicional ou de articulação entre dois paradigmas divergentes, remetem, também, ao que Jodelet (2001) comenta acerca das distorções, defasagens ou dispersões na transmissão das informações e sua importância na formação das representações sociais. Segundo ela, no processo de comunicação há sempre uma defasagem entre o qualitativo e o quantitativo, ou seja, entre a informação disponível e a informação necessária para a sólida compreensão de um objeto. Isso pode estar ocorrendo em relação ao modo como as informações/conhecimentos sobre o construtivismo chegam aos professores através dos cursos de formação inicial e continuada, normatizações educacionais e da própria mídia. Vieira (1998), por exemplo, chamou atenção para o modo prescritivo, doutrinário e equivocado como uma das publicações que mais circula no meio pedagógico - a revista "Nova Escola" - trata o construtivismo.

Em relação ao tema da distorção ou defasagem da informação Vala (1993) comenta que a informação proveniente dos sistemas de comunicação nem sempre é clara podendo ser, na maioria dos casos, ambígua e imprecisa. Nesse sentido, novas formas de mediação precisam ser introduzidas na instrumentalização dos professores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concorda-se, pois com o que foi proposto por Marchiori (1996) a respeito da necessidade de um repensar dos processos de formação docente, porém, acrescenta-se que não se pode desconsiderar as representações sociais desses profissionais. Mas, ao contrário, sugerem que elas sejam tomadas como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho de formação docente. Não se pode mais admitir dos formadores uma visão e uma prática que desconsideram essas representações. Aprender o que esses profissionais pensam e sabem, analisar suas sugestões, reflexões e práticas podem se configurar como possibilidades para se obter avanços mais significativos no processo de formação. Se se deseja investir na teoria (descolada do fazer docente), obtém-se uma repetição de discurso ideológico sem transformações da prática docente, como se constatou nesta pesquisa: o conflito presente na ambivalência dos discursos sobre “misturas” teóricas. Por outro lado, o saber “como” sem entender os “porquês” imobilizou aqueles professores nas práticas behavioristas. Sem delas apreender os fundamentos, hoje repetem-nas de forma vazia (descoladas de fundamentação) sem possibilidades de promover um diálogo do “velho” com o “novo”.

5. NOTAS

*Doutora em Educação. Professora do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e do Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Av. Moraes Rego s/n fone/fax (81) 32718324. Residência: Rua Edson Álvares, 115 Apto. 1302. Casa Forte. Recife-PE. 52061-450. fone (81) 32653076. E mail laeda@oi.com.br

6. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M; DIETZSCH, M. J Professoras “construtivistas” discutem coletivamente suas práticas de sala de aula. **Rev. de Psicologia da Educação**. São Paulo. N° 4. p 29-41. Jan/jul. 1997.

ARCE, A. A. Formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (org) *Sobre o construtivismo*. São Paulo. Autores Associados, 2000. p 41-62.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Introdução. Brasília. MEC, 1997.

CARVALHO, J. S. F de. **Construtivismo uma pedagogia esquecida da escola**. Artmed Editora. 2001.

CHAVES, E. M. Saberes docentes em construção: analisando a concepção de aprendizagem dos alfabetizadores. *Educação em revista*. Belo Horizonte Nº34. p.86-101. Dezembro/2001.

DA ROSA, S. S. *Construtivismo e mudança*. São Paulo. Cortez. 1994. (Coleção questões de nossa época)

DUARTE, N. (org) *Sobre o construtivismo*. São Paulo. Autores associados. 2000. (coleção polêmicas do nosso tempo)

_____. *Vygotsky e o "aprender a aprender" críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2ª edição rev. e amp. São Paulo. Editora Autores Associados. 2001

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtensstein, Liana Di Marco e Mario Corso. 2ª ed. Porto Alegre. Artes Médicas. 1989.

FRADE, I. C. A. da. *Mudança e resistência à mudança na escola pública: análise de uma experiência de alfabetização construtivista*. Dissertação. (Mestrado em Educação). 200p. Faculdade de Educação. UFMG. Belo Horizonte.1993.

FRANCO, C. Piaget e o construtivismo no Brasil contemporâneo. *Vertentes*. São João Del Rei - MG Nº 13. P 55- 60. Jan/jun. 1999

JODELET, D. Representação sociais um domínio em expansão. In: _____ *As representações sociais*. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 17-44.

LEITE, A. S; PALMA, L. V. Teoria e prática de professores considerados construtivistas. *Rev. Bras. de Est. Ped. Brasília*. v. 75. n 179-180-181 1994. p.170-210.1994.

MACHADO, L. B. *O que é construtivismo? Estudo de representações sociais com professores da cidade do Recife*. 240p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2003.

MAMEDE, I. C. M. *Professoras alfabetizadoras: quem são, o que pensam e como alfabetizam*. 423p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2000.

MARCHIORI, I. *O construtivismo definido por professores pré-escolares*. Campinas. 140p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas-SP. 1996

MIRANDA, M. G.. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, N. (Org) *Sobre o construtivismo*. São Paulo. Autores Associados. 2000. p. 23-40.

- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar. 1978. 291p.
- _____. Prefácio In: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. *Textos em representações sociais*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes. 1995
- _____. Preface. In: HERZLICH, C. *Santè et maladie: analyse d une représentation sociale*. Paris. Mouton, 1969.
- NUCCI, E. P. Creche: a representação de alfabetização dos educadores. *Psico-USF*. Bragança Paulista. v. 2. n, 1 p. 55-64. 1997.
- PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino*. Rio de Janeiro. Forense. 1970. 182p.
- _____. *Para onde vai a educação*. São Paulo. Forense. 1971
- ROSSELER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: Duarte, Newton (Org). *Sobre o construtivismo*. São Paulo. Autores Associados. 2000. p: 3-22.
- SAWAYA, S. M. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. *Revista Teoria e Pesquisa*. São Paulo. v. 26 n 1. p. 67-81. Jan-Jun. 2000.
- SILVA, T. T. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação e realidade*. Porto Alegre. v. 18, n. 2, p. 3-10. jul/dez 1993.
- SILVA, C. S. *Construtivismo: representações e práticas do professor*. Teresina. 228p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2001.
- SILVA, T. T. (1994) Em resposta a um pedagogo ‘epistemologicamente correto’. *Educação e realidade*. Porto Alegre. v. 19, n. 2. P. 3-10, jul/dez. 1994.
- SOARES, M. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento Brasília: REDUC. INEP. 1989*.
- _____. As múltiplas facetas da alfabetização. *Cad. de Pesq.* São Paulo. n.52, p. 85-95, 1985.
- VALA, J. *Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. 1993.p 353-367.
- VIEIRA, M. L. A metáfora religiosa do “caminho construtivista” In: Silva, T. T. (Org) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis. Vozes. 1998. p. 76-94

