

## **O QUE PENSAM OS ALFABETIZADORES SOBRE A ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA?**

**MACHADO,** Laêda Bezerra – UFPE

**GT:** Psicologia da Educação / n.20

**Agência Financiadora:** Não contou com financiamento.

### **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 focar 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 tem sido amplamente contestada. 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 quase 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.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, a despeito de todas as críticas que lhe são empreendidas estão, portanto, orientando a política educacional e influenciando decisivamente a formação e atuação dos professores, tanto de instituições públicas quanto particulares.

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 resultam 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.

Representações sociais são verdadeiras teorias do senso comum que se elaboram coletivamente nas interações sociais, sujeito-sujeito e sujeito-instituição, num determinado tempo, em uma cultura e espaço próximo, na tentativa de tornar o estranho familiar e dar conta do real. No

processo de interação social, o sujeito elabora o conhecimento, vai se socializando, reconstruindo valores e idéias que circulam na sociedade. 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).

## **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 nível médio (incompleto) 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 que a média de idade do grupo é 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 deu-se na forma de uma conversa estruturada. Apelou-se para esse recurso considerando-se que nas conversações são veiculados valores, que permitem ao pesquisador aproximar-se mais 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 cartão contendo o termo construtivismo e do seguinte esclarecimento:

*“fale tudo que você sabe ou que vem a sua mente sobre a palavra construtivismo.”*

### **Resultados e Discussão**

Dos depoimentos dos professores emergiram seis categorias, a saber: 1ª) o universo cultural do aluno como referência para o trabalho pedagógico; 2ª) manipulação de material concreto; 3ª) a construção/interação/mediação dos agentes educativos; 4ª) o processo de autonomia do aluno; 5ª) a importância da motivação na construção do saber e 6ª) 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 qui 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 (P.2).<sup>1</sup>

[...] 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).

Ainda que não seja possível fazer generalizações, 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.

Enfim, 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 conhecimentos desses alunos apresenta-se, pois, como um objeto propício para investigação nesse campo.

O segundo tema mais recorrente nos depoimentos dos professores foi a 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 infada, tem priguixa de escrever, tem priguixa de aprender, ela através do constru... tivismo 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 veno aquela image, né? (P17).

Atrelado 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:

---

<sup>1</sup> Tendo-se optado por não fazer correções nas falas dos professores, os depoimentos aparecem neste artigo tal como foram emitidos pelos profissionais e transcritos para análise.

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... qui 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 possui 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 ajudano... a gente constrói alguma coisa... (P19).

Eu acho que o construtivismo veio pra derrubar isso aí... pra... pur.. 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 qui no ôto num

aprendia... aprendia... mas era com mais dificuldade, a criança tem... tinha prigiça 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 as 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 vinculam-se 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 tô sabendo como trabalhar construtivismo com os meus alunos. (P11)

As categorias emergentes dos depoimentos dos professores demarcam a representação social de construtivismo 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 mêm antiga. Eu num perco, eu somo as coisas que eu tô aprendendo agora e junto com o que eu já sabia pra ajudar a minha turminha que eu tô alfabetizando... [...] nunca ... eu desprezo o que teve da... que vei da educação mais antiga, qui vei do conhecimento mais antigo. Você sabe disso, que antigamente a gente tinha um bucado de coisinha boa.. (P25)

Esses discursos entendidos a partir da teoria 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 cum 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 intendo? Ai... quem já tem uma boa técnica do... do... passado e com essa outra nós misturano uma com a outra dá uma melhor. É isso que eu faço. Ai 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 mais arraigado. Seus depoimentos 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.

### **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), obtem-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".

### Referências

ANDRÉ, M; DIETZSCH, M. J Professoras "construtivistas" discutem coletivamente suas práticas de sala de aula. *Rev. de Psicologia da Educação*. São Paulo. Nº 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 N° 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.

- 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.
- VASCONCELOS, M. S. *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo. Casa do Psicólogo. 1996. 285p.
- 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