

Alfabetização e fracasso escolar :problematizandoalguns pressupostosdaconcepçãoconstrutivista

Sandra Maria Sawaya
Universidade de São Paulo

Resumo

O objetivo deste artigo é contribuir com elementos para o debate das questões relativas à alfabetização e ao fracasso escolar das crianças de baixa renda. Parte-se de resultados de uma pesquisa que examina algumas teses que, tendo como uma das suas bases conceituais a teoria construtivista de Emília Ferreira e Ana Teberosky, vêm norteando as políticas públicas de alfabetização em nosso país desde a década de 1980. Levaram-se também em conta dados de pesquisas anteriores que estudaram a presença dos materiais criados na cultura popular.

Os pressupostos construtivistas acerca do desenvolvimento cognitivo das crianças das camadas populares e suas relações com o texto escrito foram analisados a partir de uma linha de pensamento da História Cultural, que vê a leitura e a escrita como práticas culturais, ou seja, como formas de expressão do indivíduo na sociedade.

As conclusões a que se chegou são: não há margem para a participação na cultura escrita, pois numa sociedade de práticas de escrita se impõem diferenças maneiadas nas formas de existência social, de finindo as relações sociais. As relações das crianças de camadas populares com o texto escrito só podem ser compreendidas em toda sua complexidade dentro do contexto e da diversidade das formas culturais da sua produção.

Palavras-chave

Fracasso escolar – Alfabetização – Classes populares – Cultura escrita.

Correspondência para:
Sandra Maria Sawaya
Dep. de Psicologia e Educação
FFCLRP – USP
Av. Bandeirantes, 3900
14040-901 Ribeirão Preto – SP
e-mail:
smsawaya@yahoo.com.br

Literacy and school failure : problematizing assumptions of the constructivist concept

Sandra Maria Sawaya
Universidade de São Paulo

Abstract

This article aims at contributing to the debate surrounding questions relative to literacy education and school failure of children from low-income families. It builds upon the results of a research conducted in 1999 in which some proposals based on the works of Emília Ferreiro and Ana Teberosky were analyzed. The proposals analyzed have been shaping public policies on literacy education in Brazil since the eighties. Various data from past researches that show the presence of written material in lower-class culture are also considered here.

Constructivist assumptions about the cognitive development of lower-class children and their relationship to the written text are analyzed from the point of view of socio-historical contributions which treat reading and writing as cultural practices – as one of many forms of self expression of individuals in society.

The following conclusions are reached: cultural marginalization based on the lack of participation in the written culture does not exist in a literate society because the practices of writing take on varied shapes in different instances of social activity, defining social relations. The relationship that lower-class children have with the written word cannot be understood in all its complexity without considering the context and the diversity of the cultural forms that mold this relationship.

Keywords

School failure – Literacy – Lower-classes – Literate culture.

Correspondence:

Sandra Maria Sawaya
Dep. de Psicologia e Educação
FFCLRP – USP
Av. Bandeirantes, 3900
14040-901 Ribeirão Preto – SP
e-mail:
smsawaya@yahoo.com.br

O objetivo deste artigo é contribuir para uma melhor compreensão dos aspectos que envolvem a alfabetização das crianças de classes populares em nosso país. Para tanto, partimos de uma reflexão sobre algumas das teses que, tendo como uma das suas bases conceituais a teoria construtivista de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979), vêm norteando as políticas públicas de alfabetização do nosso país desde a década de 1980 (SEE/CENP, 1990, p.14; PCN/MEC, v.2, 1997, p.21-22).

Ao trazerem mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma visão psicogenética de aquisição da língua escrita, esses estudos levaram a novos entendimentos sobre as dificuldades escolares das crianças de classes populares, que vieram justificar a implantação, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, do Ciclo Básico, no período de 1985-95 (SEE/CENP, 1990, p.14) e da sua ampliação, a partir de 1995, para todo o ensino fundamental por meio da política de Progressão Contínua da (Silva e Davis, 1993; PCN/MEC, v.1 e v.2, 1997).

Uma das justificativas que orientam essas reformas pedagógicas, segundo constamos dos documentos oficiais, é a de que a escola, ao se abrir às classes populares,

não se reformulou para atender uma clientela diferente da que estava acostumada a receber. Desprezando os diferentes níveis de conhecimento trazidos pelas crianças com experiências diversas das esperadas, a escola exige que todos percorram o caminho da mesma forma e ao mesmo tempo. (...). Não leva em conta as características culturais do desenvolvimento individuais que atuam como variáveis na determinação do tempo para aprendizagem da leitura e da escrita. (SEE/CENP, 1990, p.13-14)

Reconhecemos, assim, que a escola pública tem fechado os olhos para as condições de vida das crianças, ou seja,

para a realidade e para as necessidades dos alunos (das populações menos favorecidas), que iniciam seu trajeto pedagógico com inúmeras deficiências de conhecimentos em áreas que a escola tradicionalmente valoriza (...). Assim, o aluno acaba sendo culpabilizado por se encontrar distante do ponto que se instituiu como início da aprendizagem escolar. (...) [E] ao apresentar as primeiras dificuldades em acompanhar o ritmo do ensino, é abandonado. (SEE/FDE, 1997, p.10-11)

Os pressupostos das diferenças socioculturais de desenvolvimento das crianças de camadas populares, baseados no modelo explicativo construtivista, auxiliaram na reflexão sobre as questões da avaliação escolar do aluno e no redimensionamento do problema da “patologia da aprendizagem” (SEE/CENP, v.1, 1990, p.14), ao se basearem na idéia de que as crianças fracassam na escola ao serem introduzidas na alfabetização inicial. Há, porém, uma nova maneira de considerar esse problema, que coloca no centro da discussão dois aspectos fundamentais: a competência lingüística da criança e suas capacidades cognitivas (Ferreiro e Teberosky, 1979, p.9 - 21; SEE/CENP, v.1, 1990).

As diferenças entre as crianças de camadas populares e as pertencentes a outras camadas da população decorrem, segundo as concepções construtivistas de desenvolvimento infantil, da inexistência ou da precariedade de experiências com a leitura e escrita nos meios populares. Provenientes de ambientes não-letrados, as crianças de classes populares não têm acesso a interações com situações de escrita e leitura, fato que as impede de atingirem níveis de conceitualização necessários à construção da escrita na escola e de compartilhar dos significados e dos usos sociais da escrita já adquiridos pelas crianças das classes médias. Justifica-se assim a necessidade de mudanças nas práticas de ensino da língua escrita e mais tempo para o domínio da

leitura e da escrita pelas crianças de classes populares, uma vez que a escola pressupõe conhecimentos e estágio de desenvolvimento cognitivo que elas ainda não alcançam (Ferreiro e Teberosky, 1979; PCN/MEC, v.2, 1997, p.20-21).

Um estudo que realizamos em 1992 (Sawaya, 1992 e 1995) junto a um grupo de 14 crianças com idade entre 3 a 12 anos, em um bairro da periferia de São Paulo, veio confirmar dados que já haviam sido apontados por algumas pesquisas desenvolvidas junto a grupos populares, tais como as de Ecléa Bosi (1986) e Merildes Miranda (1991). Ou seja, que a cultura escrita atinge os grupos populares por meio de práticas de leitura que ocorrem sob o efeito da circulação de uma grande diversidade de textos, folhetos, documentos etc., produzidos pelos meios de comunicação de massa que, no intento de atrair esses consumidores, produzem todo tipo de impressos (propaganda, folhetos de divulgação de produtos etc.) e outros materiais escritos afinados com o “gosto popular”: jornais sensacionalistas, revistas de fotonovela, horóscopo etc.

Além desses resultados, uma releitura dos dados que coletamos em 1992, que apontavam a presença de materiais escritos e de práticas de leitura entre as crianças e famílias que se declaravam “analfabetas”, nos levou a um trabalho de pesquisa mais amplo (Sawaya, 1999) em que, baseados num referencial da História Cultural da leitura e da escrita (Chartier, 1982; Hébrard e Chartier 1989; Certeau, 1990), analisamos criticamente os pressupostos teóricos que justificavam as afirmações da inexistência de práticas de leitura nos meios populares, suas conseqüências sobre o desenvolvimento cognitivo e lingüístico dos indivíduos e seus desdobramentos nas políticas de alfabetização no estado de São Paulo. Uma ampliação no quadro referencial e de análise da leitura e da escrita como práticas culturais permitiu

questionar as teses de que os grupos populares estão excluídos das práticas de leitura e escrita, e que esse fato teria conseqüências sobre o desenvolvimento cognitivo das suas crianças.

Pretendemos, portanto, através deste artigo, chamar atenção para outros ângulos da análise na relação que os sujeitos-leitores estabelecem com o texto escrito, que têm sido desconsiderados pelas políticas de alfabetização no ensino fundamental. Há um privilégio de certo discurso escolar, das formas escolares de apropriação da leitura e da escrita (Lahire, 1993), isto é, de uma apreensão das competências do ler e do escrever construídas pelos grupos autorizados – pedagogos, lingüistas, gramáticos, estudiosos da linguagem etc. – que são consideradas como as relações legítimas com o objeto escrito. Essas competências apreendidas fora do contexto social, político e econômico onde são produzidas, são naturalizadas como medida de análise das relações que as crianças estabelecem com os textos escritos, sem ser questionadas. As relações de poder e violência simbólica, que constituem as formas de aquisição e transmissão da leitura e da escrita via escola – mas não só – e que são parte de um projeto político-pedagógico nas suas formas de dominação social, não são questionadas, o que leva novamente a imputar às populações pobres e suas precárias condições de vida a razão do fracasso escolar e da sua “marginalidade social” (Sawaya, 1999).

As práticas de leitura e escrita nas classes populares: alguns dados de pesquisas

Entre 1990 e 1992 realizamos um trabalho de pesquisa cujo objetivo era verificar a hipótese de deficiência no desenvolvimento cognitivo e lingüístico das crianças das camadas populares decorrente das suas precárias

condições de vida, que se refletiriam em seu modo de pensar, de se expressar, perceber e aprender (Sawaya, 1992).

Um dos caminhos para o entendimento da linguagem verbal das crianças é aquele que, centrando o estudo nas situações de interação verbal adulto-criança, criança-criança busca a qualidade lingüística dessas emissões em seus aspectos cognitivos, semânticos, fonológicos etc. Partindo de um outro enfoque, baseado nos aspectos psicossociais dessas falas no contexto da socialização primária de um grupo de crianças de classes populares, buscamos compreender como elas usam a palavra como forma de expressão de suas percepções e relações com o mundo e com os outros. Assim, através das quais elas utilizam a linguagem permitem perceber, para além da performance lingüística, a lógica das suas ações, na luta que essas crianças travam cotidianamente pela sobrevivência e na maneira como se movem dentro de um campo desentido caracterizado pelas contradições de uma sociedade autoritária e excludente.

As questões que nos serviram de ponto de partida foram: como se dão as práticas da linguagem dessas crianças no seu contexto sociocultural? Sobre o que conversam? Que usos fazem da linguagem (descrever, analisar, comparar, instruir)? O que o conteúdo verbal de suas brincadeiras nos informa a respeito das suas percepções de fatos e aspectos da realidade? Partimos do princípio de que o estudo dos usos da linguagem verbal seria um caminho privilegiado para verificarmos a tese da deficiência cognitiva e de linguagem.

A escolha da amostra para a realização do trabalho se deu pela constatação da existência de um grupo de crianças já constituído no bairro e que reunia as características que queríamos investigar: crianças em sua maioria com história de fracasso escolar e que passavam o dia juntas, conversando, brincando e passeando. Através de uma perspectiva metodológica proveniente dos estudos etnográficos sobre a vida cotidiana dessas crianças e os usos

de sua linguagem oral, buscamos dar voz a suas questões sobre a escola, a vida, os amigos, o bairro, a casa, as famílias, os desejos, os medos etc. Nossos encontros aconteciam duas vezes por semana durante 6 horas, cada vez, em que gravávamos suas falas durante brincadeiras, conversas e passeios, deixando que o gravador servisse de microfone para brincadeiras de rádio, programas de auditório, opiniões sobre a escola etc. e fazendo-lhes perguntas através de um roteiro semi-estruturado aplicado aos pais, a cada criança e ao grupo.

O grupo de crianças, que circulava cotidianamente pelo bairro, se im pôs às nossas demandas de separação por idade ou por estágios de desenvolvimento, nos solicitando um outro tipo de relação com o campo da pesquisa, na qual era impossível separar participação de observação. Isso fez de todos nós – crianças e pesquisador – não apenas informantes, mas cúmplices e testemunhas do que vivemos juntos nos dois anos de trabalho.

Uma das principais características que encontramos nesse grupo foi a complexidade com que as crianças se utilizam da linguagem oral: elas fazem usos identificados com formas de abstração, como o uso de metáforas, trocadilhos, piadas e gozações para dissuadir o adulto das agressões, para convencer o interlocutor do que está sendo dito; conquistar seu lugar no mundo dos adultos; construir sua história pessoal e sua identidade.

Construir a história do bairro, cartografá-lo, é mais uma das funções da palavra para as crianças, o que acaba por transformá-las em porta-vozes, em memória viva e coletiva da vida do bairro e das pessoas que nele moram: são informantes, pombos-correio, delatores e testemunhas, pois foram lá ver o acidente e conhecer os detalhes. Através das histórias contadas pelas crianças sobre o bairro e as famílias, elas traçam o percurso existencial da vida daquelas pessoas, situando-as no espaço e no tempo:

Sabe a Dona Nezi nha, aque la que mora ali na- que le quin tal atrás da ba na ne i ra? Ela vai mudá de lá, o fi lho dela vai casá dia de sá ba do e vai pre ci sá do cô mo do. Ela é ma dri nha do Ra fa el. (Drianinha, 8 anos)

Essa fun ção de *faladores e informantes* é também re co nhe ci da e utiliza da pe los mo ra do res do ba ir ro. É para elas que se per gun ta se o lixeiro já passou, se a venda já abriu, é a elas que se pedem pequenos favores ou informa ções, como, por exem plo, onde mora de ter mi na da pes soa ou a que ho ras cos tu ma che gar do trabalho.

Fa la do res e an da ri lhos, esse gru po de cri anças passava o dia indo às casas uns dos ou tros, reunindo histórias, acontecimentos, inci den tes, des gra ças, con tan do a uns o que fa zem os outros. Como re pre sen tan tes vi va zes dos velhos contadores de história, são *leitores* da vida do ba ir ro, nar ram as his tó ri as que dão um sentido particular a um espaço fragmentado e em constan te mo bili da de – há en chen tes, ba ti das po lí ci a is, des pe jos, mor tes etc. Como vín cu los aglu ti na do res des se ba ir ro e des sas vi das, as falas das crianças cumprem um papel análogo ao que o escrito assumiu na sociedade letrada: registrar, informar, tornar presentes aconteci mentos passa dos, re consti tuir a his tó ri a do lu gar e das pessoas, permitindo que a identidade do bairro e das famílias se reconstrua, revelando que muitas funções sociais da escrita já estão presentes nas suas falas (Sawaya, 1995).

Mas, nas falas e narrativas, as crianças também re cor rem a do cu men tos, por te rem ne ces si da de de a tes tar, com pro var, mos trar a ve racidade do que está sendo dito. Os do cu men tos a que re cor rem são es cri tos e fo to grá ficos, aliás, elas têm verdadeira fascinação pe las fo tos que tes te mu nham sua vida pre gres sa: o ba ti za do, os pa dri nhos, a fes ta de ani ver sário, o bolo. Organizados algumas vezes em álbuns que trazem legendas engraçadas (pia das, interferências na própria foto), eles evi denciam que passam por várias mãos que lhe

im pri mem marcas, in ter fe rin do na in ter pre ta ção do leitor. Numa foto, por exemplo, po dia-se ler: “cara de pi dão vai lam bê sa bão”.

As fo tos, vis tas em con jun to pe los *com panheiros de andança*, suscitam o apareci men to de ou tros do cu men tos ou o re gis tro da au sên cia de les, como a cer ti dão de nas ci men to a com pa nhada do cons tran gi men to da mãe que alega não ter o din he i ro para re gis trar o menor. Mas há, para algumas crianças, o re gis tro de batismo, a certidão de casamento dos pais, re cei tas mé di cas, re cor tes de jornal, po e mas, fra ses, ora ções etc. Mos trar que a fa mí lia é gente decente, que os pais não são amasiados, motiva o vasculhar das crianças em ba i xo da cama, no meio das rou pas, à pro cura de registros escritos de sua existência, história e de seus relatos.

Entre as crianças também circulam li vros (al guns li vros de his tó ri as in fan tis, vá ri os escolares), álbuns de figurinhas, folhetos de to dos os ti pos (elas são constan te men te so li citadas a distribuir material de propaganda entre os moradores do bairro, pois andando por toda parte, fa zem tam bém cir cu lar in for ma ções). Uma cu ri o si da de que cha ma a aten ção é que muitas crianças vivem em um “ambiente circundado de escrita”: o jornal e as revistas estão por toda a parte, vedam o barraco, frestas, revestem paredes, decoram am bi en tes, de ma ne i ra que é pos sí vel ler uma re portagem in te i ra de i ta do na cama. O jornal, além dos seus múl ti plos usos, in clu si ve na fa vela, é objeto de leitura. Muitos estudos apon tam a enor me ti ra gem dos jo r na is sen sa ci o na lis tas e seu con su mo pe las ca ma das po pu la res (Bosi, 1986). Há grande curiosidade pela vida alheia e pelas desgraças comuns, que a le i tu ra do jo r na l e da re vis ta pa re ce sa tis fa zer. Vá ri os le i to res se de cla ram anal fa betos, in ca pa zes de en si nar os fi lhos e aju dá los a fa zer a li ção, mas lêem para si, ain da que de cla rem não sa beres cre ver.

Ademais, várias crianças, assim como seus pais, reclamam da distância entre a

escri ta es co lar (as li ções, os exer cí ci os) e aque- las que experimen tam em casa. Muitas vezes fo mos so li ci ta dos a au xi li ar nas li ções es co la res e pu de mos cons ta tar que os pais se mos tra vam e se di zi am in ca pa zes de com pre en der o que era pe di do. Verificamos que eram capazes de ler, mas os exercícios da lição eram apresentados em uma linguagem que suscitava dúvidas em qualquer leitor. Numa lição das crianças, por exemplo, podia-se ler: “cópia: horóscopo, livro, jornal, revista”. Impossível saber se a cópia se re fe re às pa la vras ou ao tex to con ti do em cada um des ses su por tes.

Os textos e as situações de leitura que sur gi ram es ta vam sem pre a tre la dos às cir cun s- tâ n ci as da vi da co ti di a na das fa mí li as e das cri- anças: o recorte de jornal noticiando o in cên di o que hou ve na fa ve la, a re vis ta de pro- pa gan da e a ofer ta de pro du tos a se rem ven di- dos – Avon, lin ge rie, po tes plás ti cos etc.-, que as cri anças ofe re cem, a tes tan do prá ti cas de lei- tu ra e aces so ao tex to, e re ve lan do que, mes mo en tre os anal fa be tos, a lei tu ra é de al gu ma for- ma prá ti ca da.

O bairro tem escribas e leitores *oficiais*, aos qua is se re cor re para ler uma car ta, uma re- ce ita mé di ca ou uma no tí cia de um jor nal. Há *escri to res* que muitas vezes, munidos de boa caligrafia, boa retórica e até mesmo de uma máquina de escrever, produzem officios, pedidos de emprego, registram nomes, escrevem cartas etc. para so li ci tan tes que di tam como se escrevessem, in di can do uma cer ta fa mí li a ri da- de com as for mas do tex to es cri to, tra zi das pela convivência com o texto falado, encenado, can ta do, mos tran do que as for mas do tex to es- cri to tam bém atin gem o lei tor anal fa be to.

Os leitores *oficiais* nem sem pre são es cri- bas, pois as ha bi li da des so li ci ta das ao se gun do po dem ser dis tin tas das re que ri das ao pri me iro. Para ser lei tor, é pre ci so ser ca paz de ler nas en- tre li nhas os sen ti dos de um tex to que exi ge co- nhecimentos além da competência do ler e escrever. Pede-se algo mais de quem lê: que seja o intermediário, o interlocutor entre o

texto es cri to, seu pre ten so au to re o so li ci tan- te da leitura, que restabeleça na leitura o diálogo entre texto, autor e leitor, e que o sentido seja construído nessa interseção. Fun ções e for mas de lei tu ra que res ti tu am as características das relações ora is da in ter lo cu- ção, cujos sentido é nego ci a do en tre os lei to res e o tex to. Assim, em um pe di do de lei tu ra de uma re ce ita mé di ca, so li ci ta-se ao lei tor in for- ma ções que não só trans cen dem o que está no tex to como per mi tem con tex tu a li zar o sen ti- do do que está lá: sa ber se o au to r da re ce i ta é confiável, bom médico etc. Tais leitores não são es co lhi dos ape nas por que sa bem ler, mas tam bém por que são pes so as de con fi an ça, co- nhe ci das no “pe da ço”, “es tu da das”, isto é, ca- pazes de interpretar os vários sentidos explícitos ou implícitos, a ve ra ci da de, a au to- ria e a confiabilidade do que está escrito. Há uma com pre en são de que a es cri ta foi pro du- zi da por al gu ém e com al gu ma in ten ção, que a sim ples lei tu ra não bas ta para apre en der.

Se es ses da dos aba lam as afir ma ções da in exis tên cia de si tu a ções de lei tu ra e de es cri- ta entre as crianças de classes populares, há tam bém um lon go ca mi nho a per correr no en- ten di men to da na tu re za des se con ta to e dos usos e apropriações que delas fazem, e dos materiais escritos que vão constituir a *baga- gem que elas le vam para a es co la* na aquisi- ção da leitura e da escrita escolares.

Esses dados nos levam a questionar as teses das de fi ci ên ci as de lin gua gem. O concei- to de *carência cultural* mais uma vez mos tra sua ina de qua ção ao afir mar a in exis tên cia de parti ci pa ção dos gru pos não al fa be ti za dos na cul tu ra es cri ta. As for mas nar ra ti vas de que as crianças se servem para contar histórias e acontecimentos revelam uma busca de com- pre en são do sen ti do do que vi ven ci am co ti di a- namente, uma tentativa de descrever, informar, comparar, traçar para o ouvinte o per curso da sua cur ta exis tên cia, seus me dos e desejos infantis, revelando que, se a leitura pode ser entendida como o trabalho intelec-

tu al do le i tor para com pre en der, ana li sar, sim - bolizar, interpretar, classificar, ela já está presente na relação dessas crianças com o mundo.

A produção do discurso da exclusão da cultura escrita

Uma literatura relativamente recente, tal como textos de Michel de Certeau (1990) e de Roger Chartier (1982), bem como algumas das contribuições de Pierre Bourdieu (Bourdieu e Chartier, 1993) relativas às práticas de leitura e à compreensão da construção social das formas de produção e interpretação da escrita, tem levado, do ponto de vista conceitual e metodológico, ao questionamento dos processos de alfabetização que constituem o “trabalho escolar sobre a língua escrita” (Lahire, 1993).

Um primeiro aspecto a se considerar na análise das relações que os leitores estabelecem com o objeto escrito é a necessidade de se interrogar sobre os pressupostos que estão implícitos na operação de decifrar e dar sentido às palavras escritas (Bourdieu, 1987). Ou seja, o estudo da leitura e da escrita, como objeto de conhecimento, precisa partir da análise da relação do pesquisador, enquanto leitor, com seu objeto de estudo e interrogar sobre as condições sociais da produção da sua leitura e das condições em que ele lê, caso contrário, projeta, no entendimento que pretende obter, a relação que mantém com o objeto.

Apesquisaobjetivista trata o texto escrito como objeto de conhecimento e nele busca suas *objetivações* (regularidades, regras, gramática, formastextuais, usos, estilos). Compreender a escrita como um sistema é estabelecer uma relação *teórica* de um leitor letrado que não tem nada de natural nem de universal. No entanto, essa não é a única relação possível historicamente. Sendo portadora de um *status* social e de uma legitimidade social, essa relação com o texto escrito é, freqüentemente, tida como universal. A pesquisa assim concebida

leva-nos a esquecernossas próprias condições sociais de produção e a universalizar inconscientemente as condições de possibilidade de sua leitura (Bourdieu, 1987, p. 135).

A história das práticas de leitura tem releva do que não só a capacidade de ler, como também as situações de leitura são historicamente variáveis: a leitura nem sempre foi algo de foro privado, íntimo, que remete à individualidade e à relação íntima do leitor com um texto escrito e sua capacidade de decifrá-lo. Outras formas de leitura e de relação com o texto tornam a leitura uma atividade coletiva, em que os leitores manipulam juntos, deciframdo-os e elaborando-os em conjunto. Atividades essas, portanto, que ultrapassam a capacidade individual de ler, incluindo indivíduos que não sabem decifrar os códigos escritos, mas que nem por isso são excluídos das atividades e dos usos da leitura (Chartier, 1982).

O que esses autores revelam é que há uma multiplicidade de formas de existência social da leitura e da escrita numa sociedade de cuja escrita, cujo texto escrito, penetrou nos vários domínios da vida social dos indivíduos, sejam eles alfabetizados ou não. Usos e práticas distintos, apropriações múltiplas e heterogêneas, formas distintas de se fazer uma leitura caracterizam esses leitores desconhecidos.

Mas para que seja possível a compreensão das atividades de leitura dos diferentes grupos sociais é preciso situar as suas formas de leitura e o texto lido numa história da produção, da transmissão cultural, das condições sociais que os produziram leitores (Bourdieu, 1987, p. 138).

As relações de poder, de força simbólica, ao se apoiar em da produção lingüística de sentidos e dos modos de transmissão e aquisição das competências do ler e do escrever, de finirmaspráticasdeleituralegítimas, formas de apropriação e produção textuais como únicas, desconsiderando do

universo dos leitores os grupos sociais que não do minam as habilidades de ler e escrever e que, no entanto, possuem práticas de leitura.

Foram determinados processos sócio-históricos e relações de poder que as sociaram práticas distintas – ler e escrever –, redefiniram os usos, as funções, o lugar da escrita na sociedade e as formas de sua aquisição através da institucionalização da sua transmissão via escola (Certeau, 1990). Também definiram uma concepção de cultura escrita como o legado dos textos produzidos por determinados grupos sociais, restringindo assim o próprio conceito de cultura, desconsiderando-a como expressão do universo simbólico e material dos diferentes grupos na sociedade.

Decorre daí que a única maneira de escapar dos efeitos das forças de imposição sobre os modos de análise das relações dos leitores com sua leitura e da naturalização das práticas dominantes é fazer a análise crítica dos processos sócio-históricos e das relações de poder que impuseram os discursos, as práticas letradas de leitura e suas formas de aquisição numa cultura escrita e que excluíram das possibilidades de análise as práticas de leitura e aquisição dos não-letrados.

Para compreender as relações que as crianças de camadas populares estabelecem com o objeto escrito – suas formas de atribuição de sentido, de percepção do código escrito, suas maneiras de ler etc. – é imprescindível, nessa visão ampliada do que é ler e escrever, analisar as formas de imposição das ações sociais e simbólicas (que constituiriam as formas de leitura, numa sociedade determinada por relações de poder e que tendem a se impor ao todo social na cultura escrita), no seu confronto com formas de apropriação (dos grupos sociais que não adquiriram as habilidades de ler e de escrever via escola) que, não se submetendo totalmente às forças de imposição social e simbólica, fazem da leitura outros usos, relacionam-se com os textos através de outras práticas e sentidos – leituras autôditas, decifrações coletivas etc.

Mas as formas de imposição social e simbólica das aquisições da escrita, historicamente constituídas, definiram o “trabalho escolar sobre a língua escrita” (exercícios, ditado, cópia, tratamento autônomo do texto, exercícios de compreensão textual etc.), que transcendem a questão do método de aquisição empregado – tradicional ou moderno. Produzidas pelas *relações objetivistas*, as *práticas escolares* estão implícitas na operação de decifrar e atribuir sentido às palavras escritas. Todavia, as relações objetivistas com os textos não são as únicas possíveis do ponto de vista histórico, de vez que constituem a leitura de um leitor produzido pelas instituições modernas – as instituições escolares – que, apoderando-se do ensino da língua escrita por razões sociais, políticas, religiosas etc., conduziram as formas de ensino e de apropriação dos textos escritos (Certeau, 1990).

Tratar o texto como auto-suficiente, buscando nele sua verdade e fazendo abstração de tudo o que está ao seu redor, é uma invenção histórica relativamente recente. “A essa maneira de ler um texto, sem se referir a nada a não ser a ele mesmo, nós estamos tão habituados que o universalizamos inconscientemente” (Bourdieu e Chartier, 1993, p.270).

É preciso, portanto, tomar consciência de que a escrita foi um dos dispositivos de que o poder se serviu para a constituição das formas de dominação nas sociedades burocráticas modernas, através não só de materiais escritos e seus usos, mas também das relações sociais geradas pela escrita, que veiculam determinadas formas de relações sociais, as quais, objetivando-se através da escrita, da circulação de papéis, do discurso escrito, obedecem a uma ordem simbólica que disciplina, organiza e exerce poder sobre o todo social (Bourdieu, 1987, p.103). Todos os indivíduos de uma sociedade de cultura escrita estão sob o efeito das transformações práticas e simbólicas operadas pelos discursos escritos, por certos

usos da escrita nos mais diversos do minúsculos da vida social. Esses argumentos mostram por que não se pode afirmar que as diferenças entre os grupos em uma cultura escrita podem ser colocadas em termos de ter ou não ter contato com a escrita, em ter se alfabetizado ou não.

A pergunta que decorre disso é: como as classes populares, mal alfabetizadas, se apropriam das formas e dos textos escritos, como se relacionam com “os papéis” que hoje fazem parte da vida de todos? (Chartier, 1995)

Uma distinção necessária: a interpretação antecede o trabalho de decifração na leitura

Uma primeira distinção que se faz necessária ao entendimento das diferentes formas de apropriação social da língua escrita, e que foi confundida em nossa cultura recente, é aquela entre construção das hipóteses de sentido de um texto escrito e aquisição da habilidade de decifrá-lo (o processo de aquisição do código escrito). O levantamento de hipóteses de sentido de um texto escrito antecede a interrogação dos códigos escritos, ou seja, a leitura como formulação de hipóteses de interpretação e de sentido, originadas na memória social, de tradição oral, antecede o trabalho de decodificação do texto escrito, que depende do trabalho de interiorização de competências específicas, feito pela escola ou pelos escolarizados (Certeau, 1990).

No ato de leitura, as formas de percepção socialmente constituídas permitem a antecipação do sentido do texto em que a decifração do código escrito apenas corrige as hipóteses formuladas de sentido (Certeau, 1990). Mas um jogo de forças aí se interpõe, de fininho a atividade leitora como uma atividade de “táticas” entre um sistema escrito imposto e a atividade do sujeito leitor que, circunscrito num campo designificações, percepções e relações sociais, produz sua atividade leitora.

Os grupos sociais que têm um grau precário de escolarização não se inserem no sistema escrito da mesma forma que os grupos escolarizados, pois não mantêm como o escrito as mesmas formas de relação com o texto que a escola produziu nos escolarizados. “Relações orais estruturantes” também estão incluídas entre as formas de apropriação dos materiais escritos. Procedimentos refinados e “artimanhas poéticas” se mantiveram através dos séculos, e ainda se infiltram na atividade de leitura. Assim, se a leitura moderna se tornou um gesto do olho, restringindo a leitura à relação entre o leitor e o texto, ruínas de uma articulação vocal, movimentos de uma manobra muscular e leituras em voz alta, do leitor que interioriza o texto fazendo da sua voz o corpo do outro (o escritor), transformam o leitor ainda em ator, recriando o texto lido à sua maneira, compartilhando o texto coletivamente e fazendo com que o escritor se manifeste através da voz do leitor (Certeau, 1990, p.243).

A identificação entre decifrar e construir sentido no texto escrito, operada pela escolarização no ocidente, pressupõe que só é possível exercer atos de leitura àqueles capazes de decodificar um texto escrito (Certeau, 1990). A essa visão acrescentou-se uma outra, segundo a qual a aquisição da habilidade de leitura e escrita e seus usos exigem do leitor o desenvolvimento de capacidades cognitivas mais complexas.

Mas qual seria o peso, nas aprendizagens da leitura e da escrita, das estruturas perceptivas e cognitivas do homem, tendo em vista os condicionamentos, históricos e socialmente variáveis, que regem essas aquisições? A aquisição das competências do ler e do escrever exigiriam formas de pensamento mais avançadas? Promoveriam o desenvolvimento cognitivo mais evoluído, mais reflexivo e abstrato no homem? É essa a questão subjacente às afirmações acerca das diferenças entre as crianças de diversos níveis socioeconômicos

apresentadas na proposta de alfabetização construtivista, que discutiremos a seguir.

Domínio das habilidades de ler e escrever e desenvolvimento cognitivo: problematizando alguns pressupostos

Nem mesmo os recentes estudos sobre a natureza da linguagem humana autorizam afirmações no sentido referido acima. Não há evidências de que a forma escrita afeta a mente, mesmo que haja uma concolorância geral de que a cultura escrita, a imprensa e o alfabeto tenham papel decisivo nas mudanças sociais e cognitivas na modernidade (Olson, 1986, *apud* Feldman, 1995, p.55). Muitas das mudanças lingüísticas, cognitivas e sociais atribuídas à aquisição da escrita também foram encontradas nas culturas de tradição oral. Patanayak (1995), ao se referir à tradição védica da Índia e ao papel dos historiadores orais da África, fala sobre a existência de

um sistema de recitação, memorização e acumulação de textos; a criação de instituições para usos dos textos; evolução e aquisição de uma metalinguagem para a interpretação e explicação dos textos; e escolas para a introdução dessas práticas orais. (p. 118)

Algumas pesquisas revelaram, também, que a presença e o uso da escrita em algumas culturas não as levaram a desenvolver idéias, formas de discurso e pensamento que, na sociedade ocidental moderna, costumam estar associadas ao desenvolvimento da escrita (Olson, 1995, p.268), nem provocaram alterações nos processos cognitivos individuais em relação àqueles dos grupos de tradição oral: não há diferenças nas estruturas léxicas, sintáticas e discursivas, e os processos lógicos não variam (Olson, 1995, p.163). A referência a todos esses aspectos, no entanto, não tem por intenção negar que as condições socioeconômicas e os

processos de exclusão social a que as camadas populares estão submetidas lhes restringem o acesso aos bens culturais e aos usos que deles fazem as outras classes em nossa sociedade, nem que essa restrição de acesso sobre as suas formas de participação na cultura e na sociedade.

Não há consenso nos estudos que buscam explicar como a experiência cultural se traduz em comportamento cognitivo. Além desse fato, alguns estudos sobre a natureza da linguagem humana afirmam que ela é inteiramente abstrata, montada sobre conceitualizações e generalizações e a ela só temos acesso através de suas formas expressivas, sonorizadas ou escritas.

As noções de tempo, espaço, linearidade, causalidade são ingredientes tão profundamente enraizados na linguagem que sem eles o falante não é capaz sequer de abrir a boca para falar e conversar. (Cagliari, 1997, p.52)

Desse modo, passa a ser questionáveis as afirmações de que o fracasso escolar das crianças de camadas populares é decorrente do fato dessas crianças não terem atingido certos níveis cognitivos e conceitualizações que as crianças de outras camadas sociais já atingiram ao chegar na escola.

As contribuições da psicolingüística também revelam que a atribuição das capacidades de abstrair ao domínio da escrita, por uma certa tradição de estudos em ciências humanas, é na verdade decorrente do reconhecimento de que o uso da própria linguagem, por qualquer falante de uma língua, é inerente a um sistema de classificação, de ordenamento, isto é, já é uma forma de pensamento abstrato que se utiliza de taxinomia e de categorias (Goody, 1979, p.32). Os esquemas de assimilação das crianças das habilidades do ler e do escrever, portanto, inerentes à capacidade cognitiva e de linguagem de todo ser humano, que a cultura lapida à sua maneira.

A escola e seus modos de alfabetizar as crianças de camadas populares: problemas de método ou de concepções de aquisição da língua escrita?

Um outro pressuposto que norteia as reformas pedagógicas é o de que “a escola não leva em conta as características culturais e o desenvolvimento individual que atuam como variantes na determinação do tempo para aprendizagem da leitura e da escrita e pressupõem conhecimentos que as crianças de classes populares não possuem” (SEE/CENP, 1990, p.14). Em documento recente, no qual explica sua proposta pedagógica da escola, a Secretaria de Educação de São Paulo busca esclarecer esse pressuposto ao afirmar que se trata “de fazer o inverso do que fazíamos anteriormente, quando esperávamos que os alunos se ajustassem aos nossos métodos, procedimentos e, mais grave ainda, aos nossos critérios de excelência” (SEE, 2000, p.8).

O pressuposto, nessa visão, é que a escola pública de ensino fundamental paulista ensina segundo o modelo adequado a um aluno ideal, que não encontra correspondência nas crianças das camadas populares. Entretanto, segundo várias pesquisas sobre as práticas pedagógicas das escolas públicas em São Paulo, a realidade escolar contradiz essa afirmação (Patto, 1990; Cagliari, 1997; Colares e Moy ses, 1996).

Mais grave ainda, é que esse mesmo pressuposto serve de explicação para o fracasso escolar das crianças das camadas populares, pois o professor valer-se-ia das experiências prévias das crianças com a leitura e a escrita – que segundo essa visão são pré-requisitos escolares – como se fossem uma bagagem já adquirida, sem se dar conta que a falta da característica teria um nível de desenvolvimento cognitivo insuficiente para a aquisição do sistema escrito. Isso se evidencia, sobretudo, quando se leva em conta certas afirmações que constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tais como:

O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe na que a fase do desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. (PCN/MEC, Vol. 1, 1997, p.51)

Nos PCNs encontram-se ainda as seguintes observações:

Sabe-se que, fora da escola, os alunos não têm as mesmas oportunidades de acesso a certos objetos de conhecimento que fazem parte do repertório escolar. Sabe-se também que isso influencia o modo e o processo como atribuirão significado aos objetos de conhecimento na situação escolar: alguns alunos poderão estar mais avançados na reconstrução de significados que outros. (v.1, p.60)

A adoção de ciclos, segundo o mesmo documento, possibilitaria trabalhar melhor com a diferença existente entre os alunos, adequando o ensino aos diferentes ritmos de aprendizagem e em função do estágio de desenvolvimento da língua escrita em que se encontra a criança.

Muitos trabalhos de pesquisa têm vindo mostrar que ainda é a visão da criança pobre, por tanto de inúmeras deficiências e defasagens, que organiza a ação pedagógica do professor, as relações que a escola estabelece com os grupos que atende, desde o seu ingresso e que produzem dificuldades de aprendizagem. O conhecimento que orienta a ação pedagógica do professor e da escola está profundamente marcado pela visão arraigada das famílias pobres como por tanto das deficiências morais e psicológicas, o que oferece uma justificativa para a oferta de um ensino precário e de má qualidade (Patto, 1990, 2000; Machado e Souza, 1997; Cagliari, 1997; Sawaya et al. 1997; Colares e Moy ses, 1996; Cruz, 1994, dentre outros).

Esses estudos têm revelado que os métodos pedagógicos utilizados, sejam eles construtivistas ou tradicionais, são re-funcionalizados pelo professor e pela escola em razão de uma multiplicidade de fatores e interesses que não os de necessariamente procurar responder melhor às necessidades de aprendizagem da língua escrita pelas crianças. As propostas pedagógicas têm sido apropriadas pelos professores em função da lógica que organiza a vida cotidiana da escola: a fragmentação do trabalho, a alienação do sujeito em prol do cumprimento de papéis idealmente constituídos (necessidade de responder às expectativas da escola por alunos disciplinados, limpos e arrumados; necessidade de se enquadrar nos critérios muitas vezes arbitrários de bom professor: o que enche a lousa de lição, o que obtém dos alunos os melhores cadernos), as intempéris do próprio sistema de ensino (mudanças repentinas das regras do jogo, do sistema de avaliação, dos conteúdos pedagógicos a serem ministrados, da metodologia de ensino empregada, mudanças das crianças de classe durante o ano letivo etc.). Esses aspectos acabam por fazer das atividades escolares, nos seus mais diferentes níveis, atividades cotidianas em que vigora a lei do *salve-se quem puder* e se recorre a formas de comportamento com prome-tidas não com a razão objetiva, mas com a razão pragmática da vida cotidiana, na qual os preconceitos, as ações irrefletidas passam a ser o eixo orientador das práticas que se dão na escola, gerando obstáculos à realização dos objetivos escolares.

Uma das razões que levam os professores, segundo nossos dados e de outros (Sawaya, 1999; Cruz, 1994), a não mudarem a percepção que têm das crianças e os impedem de vê-las como seres inteligentes – condição imprescindível à adoção do construtivismo como concepção teórica e como ação pedagógica – é a de que a política educacional vigente não tem

conseguido romper com a visão enraizada na escola a respeito das crianças de camadas populares como incapazes, pois tem deixado intacto o cerne da questão – a lógica que organiza o sistema de ensino no Brasil, que se utiliza de princípios que transformam o usuário em responsável por todos os males da escola pública.

Apesar das novas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais ampliarem a visão construtivista de alfabetização proposta pelo Ciclo Básico em 1990, buscando corrigir distorções, incompreensões, revendo concepções e incluindo as contribuições trazidas pela visão sociointeracionista do desenvolvimento humano, da linguística, das contribuições sócio-históricas etc., elas ainda têm oferecido brechas para que a compreensão das crianças das camadas populares e suas famílias como grupos sociais que se constituem à margem da cultura permeada na visão que a escola tem das camadas populares.

Considerações finais

Uma das conclusões a que se chega, diante do estado de coisas vigente no campo da alfabetização, é que ainda não conhecemos a criança brasileira, ignoramos o que ela sabe e conhece, suas capacidades e habilidades, e continuamos a adiar a implantação de um projeto político comprometido com as classes populares e com a reformulação das visões ideológicas que organizam a vida cotidiana da escola e a prática escolar. Ainda estamos protegidos pelo discurso ideológico sobre as supostas defasagens cognitivas das crianças pobres, as supostas diferenças de socialização e inadequação da escola para recebê-las, por serem possuidoras de pretensos ritmos diferentes, de uma língua gem que ninguém entenderia e de comportamentos de sadaptados às exigências escolares.

Referências bibliográficas

- BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular, leituras de operárias*. 6. ed. São Paulo: Vozes, 1986.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. Pi er re; CHARTIER, Ro ger. La lec tu re: une pra ti que cul tu rel le. In: CHARTIER, Ro ger (Org.). *Pra ti ques de la lecture*. Pa ris: Pa yot & Ri va ges, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Se cre ta ria de Edu ca ção Fun da men tal. *Parâmetros Curriculares Nacionais: in tro du ção*. Bra sí lia: MEC, 1997. v.1.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Se cre ta ria de Edu ca ção Fun da men tal. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Lín gua Por tu gue sa*. Bra sí lia: MEC 1997. v.2.
- CAGLIARI, Luiz Car los. O prin ci pe que vi rou sa po. In: PATTO, Ma ria He le na (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 2. ed. São Pa u lo: Casa do Psi có lo go, 1997.
- CERTEAU, Mi chel de. *L'Invention du quotidien: 1. arts de fa i re*. Pa ris: Folio/Essais, 1990.
- CHARTIER, Anne Marie. Lei tura es colar: entre pe da go gia e so ci o lo gia. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n.0, p.17-52, set./dez. 1995.
- CHARTIER, Ro ger. *Lec tu res et lec te urs dans la Fran ce de l'an cien ré gi me*. Pa ris: Le Edi ti ons du Se u il, 1982.
- COLLARES, Ce cí lia A.L.; MOYSES, Ma ria A pa re ci da. *Preconceitos no cotidiano escolar, ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CRUZ, Sil via He le na V. O ci clo bá si co cons tru í do pela es co la. São Pa u lo, 1994. 187p. Tese (Dou to ra do). Univer si da de de São Paulo – Insti tu to de Psi co lo gia.
- FELDMAN, Ca rol. F. Me ta lín gua gem Oral. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Org.). *Cultura escrita e oralidade*. São Pa u lo: Áti ca, 1995.
- FERREIRO, Emi lia; TEBEROSKY, Ana. *Los sis te mas de es cri tu ra en el de sar rol lo del niño*. Mé xi co: Si glo XXI, 1979.
- GOODY, Jack, *The do mestica tion of the sa va ge mind*. Cam brid ge; New York: Cam brid ge Uni ver sity Press, 1977.
- HÉBRARD, Jean; CHARTIER, Anne-Marie. *Dis cours sur la lec tu re (1880-1980)*. Pa ris: BPI, 1989.
- LAHIRE, Bernard. *Culture écrite et iné galité scola i res: so ci o lo gie de l'échec scola i re a l'école pri ma i re*. Lyon: Pres ses Uni ver si ta i res de Lyon, 1993.
- MACHADO, Adri ana M.; SOUZA, Ma ri le ne P.R. de. (Org). *Psicologia escolar: em bus ca de no vos ru mos*. São Pa u lo: Casa do Psicólogo, 1997.
- MIRANDA, Me ril des M. Os usos so ci a is da es cri ta no co ti di a no de ca ma das po pu la res. Belo Ho ri zon te, 1991. 207p. Dis ser ta ção (Mes tra do) Uni ver si da de Fe de ral de Mi nas Ge ra is – Fa cul da de de Edu ca ção.
- OLSON, David R. A escrita como atividade metalinguística. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Pa u lo: Áti ca, 1995.
- PATTANAYAK, D.P. A cul tu ra es cri ta: um ins tru men to de opres são. In: OLSON, Da vid; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Pa u lo: Áti ca, 1995.
- PATTO, Ma ria He le na S. *A pro du ção do frac so es colar*. 2.ed. São Pa u lo: Casa do Psi có lo go, 1990.

- _____. A miséria do mundo no terceiro mundo. In: PATTO, Maria Helena. *Mutações do cativoiro*. São Paulo: EDUSP/HACKER, 2000.
- SAWAYA, Sandra M. Narrativas orais e experiência: as crianças do Jardim Piratininga. In: OLIVEIRA, Zilma M.R. (Org.). *A criança e seu desenvolvimento perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cor tez, 1995.
- _____. *Pobreza e linguagem oral: as crianças do Jardim Piratininga*. São Paulo, 1992. 263p. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia.
- _____. *A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares: uma contribuição crítica*. São Paulo, 1999. 191p. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia.
- SAWAYA, Sandra M. et al. Produção do fracasso escolar no cotidiano: experiência de intervenção em escola pública. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 27., out. 1997, Ribeirão Preto. *Resumos de Comunicações Científicas*. São Paulo: USP-RP, 1997. 106 p.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo Básico em jornada única uma nova concepção de trabalho pedagógico*. São Paulo, 1990. v.1.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo Básico 1o. grau*. São Paulo, 1990. v.2.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo Básico e a reorganização do ensino de 1o. Grau, sistemática de avaliação*. São Paulo, 1990.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *A de fa sa gem em tre sé rie /ida de re gu lar de ma trí cu la e o pro je to “classes de ace le ra ção”*. São Paulo, 1997.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. *A construção da proposta pedagógica da escola: a escola de cara nova*. Planejamento 2000. São Paulo, 2000.
- SILVA, Rose N.; DAVIS, Cláudia. É proibido repetir. *Avaliação Educacional*, São Paulo, n.7, p.5-19, jan./jun. 1993.

Recebido em 28.06.2000
Aprova do em 08.03.2001

Sandra Sawaya é Professora Assistente Doutora no Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Fez o mestrado e o doutorado no Instituto de Psicologia da USP, sob a orientação da professora Maria Helena Patta. Foi também assistente de pesquisa na Fundação Carlos Chagas.