

ELIDA MARIA FIOROT COSTALONGA

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PROFESSORES PARA O
ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA
UM ESTUDO A PARTIR DOS DISCURSOS DIDÁTICO-FORMADORES

DOUTORADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SÃO PAULO
2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ELIDA MARIA FIOROT COSTALONGA

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PROFESSORES PARA O
ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA
UM ESTUDO A PARTIR DOS DISCURSOS DIDÁTICO-FORMADORES

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof^a. Dra. Bernardete Angelina Gatti.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SÃO PAULO
2006

Banca Examinadora

São Paulo, 29 de setembro de 2006.

Dedicamos este trabalho aos professores-alfabetizadores brasileiros que, no curso de sua educação/formação, não puderam aprender a discernir ...

“que há leituras que são para nós iniciação à disciplina, cujas chaves abrem no fundo de nós mesmos a porta das moradas onde não saberíamos penetrar: seu papel na nossa vida é salutar.

Torna-se perigosa, ao contrário, quando, em lugar de nos despertar para a vida pessoal do espírito, a leitura tende a substituir-se a ela, quando a verdade não aparece mais como um ideal que não podemos realizar senão pelo progresso íntimo de nosso pensamento e pelo esforço de nosso coração, mas como uma coisa material, depositada entre as folhas dos livros como um mel todo preparado pelos outros e que não temos senão de fazer o pequeno esforço para pegar nas prateleiras das bibliotecas e, em seguida, degustar passivamente num repouso perfeito do corpo e do espírito” (Proust 1871-1922).

AGRADECIMENTOS

O meu profundo agradecimento à Professora Dra. Bernardete Angelina Gatti pela orientação criteriosa e pela competência em me acompanhar neste trabalho de pesquisa. Obrigada por me ter ajudado a compreender a premissa de Paul Valery “é preciso ser leve como o pássaro, e não como a pluma”: importante na literatura, e imprescindível na ciência.

Agradeço à Coordenação do Programa de Psicologia da Educação e equipe pela atenção e empenho no atendimento às necessidades emergentes ao longo do curso. Muito obrigada a todos!

O meu especial agradecimento à Coordenação do PEC-Municípios da PUCSP pela autorização desta pesquisa no âmbito deste Programa. Agradecemos, igualmente, a valiosa colaboração das tutoras Solange e Meire e dos alunos-professores.

Desejo exprimir a minha profunda gratidão à professora Edivanda Mugrabi (UFES) pela leitura do meu trabalho. De modo geral, agradeço as indicações de obras, ao longo de nossa convivência, as quais me fizeram trilhar por caminhos incomuns na Ciência e na Poesia. Ao professor Antonio Faundez (IDEA-Genebra) o meu agradecimento pelas precisas provocações intelectuais. Ambos, além das contribuições específicas, na qualidade de membros da Banca de Qualificação, têm me ajudado a rever pontos de vista para olhar/pensar a educação e o mundo. Agradeço, também, às professoras Marli André (PUCSP) e Cláudia Davis (PUC SP) pelas relevantes contribuições teórico-metodológicas no processo de qualificação desta pesquisa. Não poderia deixar de exprimir a minha gratidão e respeito à professora Cláudia Gontijo (UFES) pela leitura deste trabalho, quando, ainda, tudo se encontrava em estado embrionário. Muito obrigada pelas sugestões e pelo incentivo continuamente renovado. Gostaria, ainda, de agradecer a professora Mary Júlia M. Dietzsth (USP) por ter aceito participar desse momento de avaliação do meu trabalho. A todos da banca, muito obrigada pela oportunidade de aprender um pouco mais sobre o meu objeto de investigação e sobre processo de pesquisar.

À minha família em geral, o meu carinhoso agradecimento: sem a força espiritual de suas presenças não teria conseguido levar a termo este trabalho. Um agradecimento especial à Eliza e Elizete, minhas queridas irmãs, pelo apoio incondicional. Carinhosamente, agradeço à minha filha Everlayny ao Daniel, e ao meu filho Elerson, com quem tenho compartilhado “a vida de estudante” e re-aprendido a não desistir dos sonhos, mesmo sabedora de que “meu futuro já chegou!”.

Muito obrigada a todos meus amigos de São Paulo e do Espírito Santo, que, com suas formas distintas de se fazerem presentes, adensaram novos sentidos a este momento especial de minha vida. Agradeço de modo muito especial a Risomar e Roberta pelo apoio, próprio de uma grande amizade, que, crescendo no transcurso de nosso doutorado, tornou-se preciosa no curso de minha vida. Assim, também, agradeço a Dena e Marluse, pelo carinho fraterno sempre presente em nossa amizade. De modo particular, agradeço a amiga Dôra pelo companheirismo fraterno, nos dias de “sol capixaba” ou de “garoa paulistana”. Muito obrigada a todos pelo reconhecimento: havia uma tese em gestação!

Um agradecimento especial à minha terapeuta “Traude” que nunca permitiu que eu me esquecesse que a vida transborda para além da academia científica ... Muito obrigada, minha amiga!

Rendo, ainda, um tributo especial a Hermes-Mercúrio, do Olimpo, o deus da comunicação e das meditações – Toth. Segundo a sabedoria dos antigos, Toth inventou a escrita, brindando ao mundo a possibilidade de se estabelecer relações entre os deuses, e, entre os deuses e os homens, entre as leis universais e os casos particulares, entre as forças da natureza e as formas de cultura, entre todos os objetos do mundo e todos os seres pensantes” (Calvino, 1923-1985). No que a escrita representa a ressurreição do humano e sua imortalidade na leitura, muito obrigada, deus Toth! Muito obrigada ao Deus Criador do Humano e do Universo e do Universo Humano onde se inscreve o sentido deste momento. Um grande abraço a todos, e, de modo especial, à minha professora Bernardete Gatti.

*A aprendizagem que me deram,
Desci dela pela janela das traseiras da casa
Fui até o campo com grandes propósitos,
Mas lá só encontrei ervas e árvores,
E quando havia gente era igual à outra.
Saio da janela, sento-me numa cadeira.
Em que hei-de pensar?
[Fernando Pessoa, 1928*

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar o tratamento teórico-metodológico dado ao ensino da Linguagem Escrita em um processo de formação universitária de professores-alfabetizadores, levando em consideração a natureza do papel deste profissional na tríade didática: professor/aluno/objeto-escrita. Segundo nosso ponto de vista, a linguagem escrita se inscreve na história das ações discursivas do humano-no-mundo-com-o-Outro. Adotamos como referência um quadro teórico-conceitual inspirado em Vygotski (1993, 1995), Bakhtin (1995, 2003), Foucault (2002) e Eco (1989, 2000), assim como, outros estudos no domínio da Linguagem, dentre os quais destacamos os trabalhos de Faundez e Mugrabi (2000, 2003). Nestes vários trabalhos encontramos as referências teóricas que nos pareceram mais adequadas ao nosso estudo. O campo empírico de nossos estudos foi o Programa PEC-Formação Universitária Municípios, desenvolvido sob a coordenação da PUC SP, cuja finalidade era oferecer licenciatura para docentes da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental das redes municipais. Este Programa adota uma metodologia não-convencional que faz uso de tecnologia avançada, material impresso e uma equipe diversificada de professores. Considerando que, o conteúdo de ensino é veiculado através de determinadas formas discursivas, a partir dos enunciados didáticos dos formadores, tentamos analisar as concepções e sentidos subjacentes às atividades previstas para orientar os alunos-professores quanto ao seu papel no processo de iniciação da criança no mundo da linguagem escrita. De modo geral, os dados analisados projetam uma configuração das inter-relações formadores/alunos-professores/ensino da escrita se mostram lacunares e inconsistentes. Esta inconsistência observada na formação universitária tende a afetar as inter-relações professor/crianças/objeto-escrita, mediante a ênfase nos discursos formadores em fazer crer aos professores que a psicogênese da linguagem escrita é A Teoria que lhes permite “acompanhar a escrita da criança [...] e fazer intervenções adequadas, desconsiderando que unidimensionalidade do pensamento é insuficiente para explicar a multidimensionalidade do processo de desenvolvimento da linguagem escrita, pelas crianças. Enfim, as evidências encontradas encaminham à conclusão que, apesar das tentativas de inovação, há mais continuidades que rupturas em relação às concepções e práticas criticadas.

Palavras-chave: Formação Universitária de Professores; Linguagem Escrita: tratamento Teórico-Metodológico — Tecnologia Avançada – Tríade didática: Formador/Aluno-Professor/Objeto-Escrita

ABSTRACT

The study aimed at analyzing the theoretical-methodological treatment given to the teaching of Written Language in a process of education teachers-literacy teachers, taking into account the nature of that professional role in the triad didactic: teacher/ student/ object- writing. The initial idea was that the knowledge of writing is enrolled in the story of discursive actions of human- in- the- world- with- Another. As reference there is a theoretical-conceptual methodology inspired in Vygotski (1993, 1995), Bakhtin (1995, 2003), Foucault (2002) and Eco (1989, 1995), as well, studies in the Language field, in which the ones from Faundez and Mugrabi (2000, 2003) stand out, facing the theoretical tools that present and that seem adequate to the object and to the goals of that work. The study field was PEC- Municipal University Education, developed under the coordination of PUC-SP, which goal was to offer Licentiate for teachers specialized in teaching children and beginning grades of the Fundamental Teaching of municipal schools. This Program uses a non conventional methodology using advanced technology, printing material and diversified team of teachers. Considering that, the teaching content is transmitted by determined discursive ways from didactic utterance destined for students-teachers, there is an analysis of conceptions and subjacent feelings to foreseen activities in order to orienting about their role in the initiation process of the children in the world of written language. In general, what the didactic utterance, in the study ambit, provide is a group of data that project a triadic configuration in which the interrelation formers/student-teachers/ writing teaching seem lacunaria and inconsistent. That inconsistence observed in the university formation tends to affect the interrelations teacher/children/object-written, for the emphasis in the formatting discourses in making the teachers believe that the psychogenetic theory of the written language is the only theory that make them able to do adequate interventions, not considering multiple accomplishments and multidimensionality of the written language development process by children. The evidence found lead to conclude that, in spite of the innovation attempts, there are more continuities than ruptures in relation to conceptions and criticized practices.

Keywords: University Education Teachers; Written Language: Theoretical-Methodological Treatment; Advanced Technology; Triad Didactic: Education teacher/ Student/ Object-Writing.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
CAPÍTULO I	
DE ONDE FALAMOS: QUADRO TEÓRICO-CONCEITUAL	18
1. De onde falamos: nossa enunciação como resposta compreensiva.	19
2. O humano na História: Natureza, Cultura e Linguagem.	20
3. O humano como intérprete ativo no mundo.	24
4. A invenção histórica da Escrita a partir da tríade social: Homem/Homens/Mundo	29
5. Na história da comunicação Homem/Homens/Mundo: o sujeito-intérprete se constitui como sujeito de discurso.	37
6. De sujeito-intérprete a sujeito de discurso: contribuições do pensar com conceitos.	42
7. Ensino da Linguagem Escrita e desenvolvimento psicológico e sócio-cultural.	49
8. Nosso foco e problema de pesquisa.	50
CAPÍTULO II	
A ESCOLA E O LER E ESCREVER	52
1. O ler e escrever e as clássicas turmas de alfabetização.	53
2. O ler e escrever e as cartilhas.	55
3. Algumas mostras de atividades clássicas do ensinar a ler e escrever na escola	56
3.1. Sobre rupturas e continuidades: flutuações entre o velho e o novo	57
4. Sobre ler palavras e ler idéias.	60
5. O ler e escrever na escola: sob o olhar da academia.	62
6. A escola, o ler e escrever do ponto de vista dos discursos avaliadores.	66
6.1. Estudantes não aprendem a ler e escrever	66
6.2. Professores que ensinam leitura/escrita também têm dificuldade de ler e escrever	69
CAPÍTULO III	
FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA	75
1. A escola e a universidade.	77
2. Da aprendizagem ao ensino da Linguagem Escrita : a formação como síntese.	81
3. Tendências atuais nas concepções sobre formação de professores.	86
4. O PEC - Formação Universitária Municípios: nosso campo de estudos.	91
4.1. Desenho Institucional do PEC – Formação Universitária Municípios.	92
4.2. Da composição e atribuições das equipes de professores.	93
4.3. Da Metodologia de Funcionamento do Programa.	94
4.4. Da dinâmica das Atividades Didáticas.	96

CAPÍTULO IV	
PROBLEMA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	101
1. Problema	101
2. Procedimentos da Pesquisa	105
2.1. Campo de Investigação	107
2.2. Sobre os Discursos Formadores.	108
2.3. Sobre a Coleta e Análise de dados.	110
CAPÍTULO V	
ANÁLISE DOS DADOS: OS DISCURSOS FORMADORES	113
1. DOS DISCURSOS FORMADORES AMPLOS – DFA.	115
1.1. Dos Objetivos do Programa.	115
1.2. Da Metodologia e Atividades.	118
1.3. Dos Módulos e da Matriz Curricular.	119
1.4. Da Língua Portuguesa - Módulo 2 : Formação para a docência escolar: cenário político – educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares.	120
1.5. Das Unidades Curriculares e Ementas de Língua Portuguesa.	122
1.6. Das Competências de Referência para Avaliação na área de Língua Portuguesa.	127
1.7. Das Expectativas de Aprendizagem e Conteúdos.	131
2. DOS DISCURSOS FORMADORES ESPECÍFICOS - DFE	134
2.1. Da Ementa e Subunidade: Aprendizagem e Desenvolvimento da Linguagem Escrita.	135
2.2. Da Síntese da Unidade: Aprendizagem e Desenvolvimento da Linguagem Escrita	137
2.3. Das Finalidades Específicas: Aprendizagem e Desenvolvimento da Escrita	138
CAPÍTULO VI	
CONFIGURANDO SÍNTESES DOS ENUNCIADOS DIDÁTICOS	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
A tríade didática como espaço de sinalização	189
BIBLIOGRAFIA	196

APRESENTAÇÃO

Nas últimas décadas, trabalhando com professores em diferentes níveis de formação inicial continuada, enquanto pedagoga em escolas públicas de Ensino Fundamental e como coordenadora de equipes responsáveis pela implementação de projetos de formação profissional nas secretarias de educação municipal e estadual temos acompanhado, em grande parte, o trabalho de alfabetização de crianças no Estado do Espírito Santo.

O compromisso profissional face à necessidade de dar respostas, ainda que provisórias, aos professores, aos alunos e suas famílias nos mantiveram, num processo de auto-formação contínua. Desejávamos compreender, mais e mais, o processo de Alfabetização. Para tanto, mergulhamos em vários estudos que tratam das questões da psicogênese e da sociogênese da aprendizagem da Leitura e Escrita sob diferentes perspectivas epistemológicas: inatistas, estruturalistas, cognitivistas, sócio-históricas, e outras. Tais estudos foram realizados em diferentes contextos, dentre os quais destacaremos apenas alguns que julgamos mais relevantes para a finalidade deste texto, resultado da pesquisa que teve como finalidade realizar um estudo da Escrita – sua epistemologia e didática na formação universitária de professores que ensinam leitura na infância.

Durante as últimas décadas de 80 e 90, participamos de grupos de estudos e de trabalho, envolvendo Escolas, Superintendências Regionais de Educação e os Departamentos Pedagógicos de Secretarias Municipais e Estadual com Assessoria Especializada da Universidade Federal do Espírito e de outros estados. Estes estudos, uma vez disseminados/articulados em todo o estado culminaram com a criação da Rede Espírito Santo de Alfabetização articulada à Rede de Alfabetização da América Latina sob à coordenação da pesquisadora Dra. Emília Ferreiro e sua equipe, com quem tivemos a oportunidade de dialogar.

Estes estudos e trabalhos exerceram muita influência na nossa formação profissional. Neles construímos alguns dos pilares que nos serviram de apoio teórico-prático para que realizássemos o Mestrado em Educação na Linha de Pesquisa “Avaliação de Sistemas Educacionais, durante o qual, tomando a escola como uma “unidade dialética”, no sentido de ser um “micro-sistema dentro do Sistema Educacional do nosso Estado” voltamos à escola de 1º Grau (em 1991), onde já havíamos alfabetizado como docente primária (em 1975-76), para realizarmos uma pesquisa-ação junto ao *grupo-sujeito* (Thiollent, 1988)

constituído por professores e outros profissionais daquela unidade escolar, cujo trabalho culminou com a defesa da dissertação: “Alfabetização: da prática à práxis: a transformação da prática alfabetizadora numa práxis revolucionária: uma luta micropolítica”.

Esta nossa pesquisa (1991-1992) teve como objetivo “desencadear um processo de “ação-reflexão-ação” sobre as consideradas “tradicionais práticas” de alfabetização como premissa para a construção de uma “práxis” de alfabetização. Apoiados em uma concepção dialética das realidades educacionais, e da própria pesquisa como um espaço de mudança, postulamos a possibilidade de, junto com os professores-sujeitos, revermos criticamente a pedagogia de ensino da Leitura e Escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental daquela unidade escolar, e dessa forma, tentarmos construir uma práxis que circunscrevesse as ações individuais num processo coletivo de mudança das concepções e práticas de alfabetização.

Durante a pesquisa-ação, junto com o grupo de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, à medida que estreitávamos as relações entre teoria e prática, uma e outra se influenciando mutuamente, ampliávamos a nossa consciência sobre vários problemas da educação brasileira, cuja gênese pode ser encontrada, em grande parte, na história do processo de colonização a que fomos submetidos, onde e como, se forjou a nossa dependência, não só político-econômica, mas também intelectual e científica. A educação em geral e a formação profissional de professores desse país, sobretudo da “escola primária” não estiveram imunes a esse processo sócio-cultural.

No período de 1991-1995, época que iniciamos nossa experiência no Ensino Superior, simultaneamente, participamos do processo de criação e implementação do Projeto Bloco Único de Alfabetização (1ª e 2ª séries), nas redes de ensino estadual (ES) e municipal de Vitória (ES) num trabalho participativo que envolvia as equipes centrais das secretarias e representantes das escolas. As primeiras idéias que, mais tarde, se consolidaram no Projeto Bloco Único, surgiram das reflexões desenvolvidas na Rede de Alfabetização do Espírito Santo. Este foi um período de intensas leituras, estudos, discussões e elaboração de propostas pedagógicas para o ensino-aprendizagem da leitura e escrita e sua avaliação.

Uma outra experiência, relevante para a nós, foi a nossa participação no PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura e a Coordenação Estadual do Projeto PRO-

LEITURA, vinculado ao Programa de Cooperação Educacional entre os países França e Brasil, coordenado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) – Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) e as Secretarias de Educação dos Estados (SEDUs), cujo objetivo era estabelecer uma política de formação do professor-leitor, articulando as instituições de formação de professores: Secretaria Estadual de Educação (SEDU), o CEFAM – Centro de Formação de Magistério, UFES- Universidade Federal do Espírito Santo e as escolas da rede pública. O envolvimento nesses projetos nos permitiu acompanhar ativa e criticamente processos diferenciados de formação inicial e continuada, teóricos e práticos, de professores alfabetizadores, dentro e fora do estado. Tal experiência, além de facilitar o nosso acesso às diversas produções científicas e suas respectivas linhas de pensamento sobre o ensino-aprendizagem da leitura e suas implicações na formação profissional do alfabetizador, nos permitiu, ainda, dialogar com equipes de pesquisadores e teóricos de várias partes de dentro e fora do país, como por exemplo, com a professora Dra. Magda B. Soares do CEALE – UFMG e o professor Max Büttlen do Ministère de L'Éducation et de la Culture/ França e seus respectivos grupos de trabalho.

Finalmente, desde 1994, vimos participando de um grupo de pesquisa e estudos na área de Educação e Linguagem, coordenado pelo IDEA – Instituto de Desenvolvimento e Educação de Adultos, sob a direção do sociólogo e professor Dr. Antônio Faundez. Como membro desse grupo, em 1995 realizamos a pesquisa sobre “As significações das imagens femininas nos textos infantis”, realizada com alunos de 1^a à 4^a série do Ensino Fundamental do município de Vitória (ES). Além de pesquisas, atuamos junto ao Programa de Formação de educadores-índios, cuja finalidade era formar professores para atuarem como alfabetizadores nas escolas indígenas de duas etnias que habitam no Estado do Espírito Santo – Tupinikim e Guarani.

Grande parte dos nossos estudos¹ e seminários têm sido dedicados a leituras e debates das idéias de Vygotski (1993, 1995), principalmente no que diz respeito ao processo de “formação de conceitos” e “desenvolvimento das funções psicológicas superiores”, das relações entre “pensamento e linguagem”, sobre o conceito de “mediação”, dentre outros. Também Bakhtin (1995) e Bronckart (2000), dentre outros, têm sido nossos interlocutores

¹ Por exemplo, vejam publicações de Elida M. Fiorot COSTALONGA “Alfabetização através dos textos de Ciências Humanas” (2002) publicado na revista *Presença Pedagógica* – BH/MG, bem como *Alfabetização e Ciências Sociais na abordagem da Pedagogia do Texto* (2003) publicado pela USP/ APLL – Revista *Linha'Água* – Nº 16.

nas discussões sobre Língua, Linguagem e Discurso, assim como, sobre Didática e Transposição Didática no ensino-aprendizagem da Leitura e Escrita. Todos estes aportes teóricos têm fomentado nossas reflexões e reafirmado a importância da Pedagogia do Texto no ensino-aprendizagem dos diferentes gêneros textuais – expressões do conhecimento humano. De acordo com Faundez (1999, p.3) a Pedagogia do Texto² é definida como “um conjunto de princípios pedagógicos cuja base teórica é constituída pelas idéias e conceitos de diferentes ciências, dentre as quais se encontram a lingüística (lingüística textual, a psicologia (sócio-interacionista), a pedagogia e a didática”.

Pensamos ter apontado até aqui, as origens das nossas principais motivações engendradas no interior da história de nossa formação e práxis profissional, que contribuíram para a realização do nosso doutorado na área de Formação de Professores no Ensino Superior, com enfoque no ensino da Linguagem Escrita. Esta pesquisa teve como objetivo realizar um estudo crítico da abordagem teórico-metodológica desenvolvida na formação profissional de docentes para atuar no processo de iniciação de crianças no mundo cultural da Escrita . Em linhas gerais, este trabalho está organizado da seguinte forma:

No capítulo I, tentamos fazer um regate do processo histórico da invenção e desenvolvimento da Escrita. Para efeito deste trabalho, a escrita está sendo considerada como um produto histórico-cultural, criado pelos humanos, os quais, diferenciando-se no mundo animal, na qualidade de *intérprete ativo*³, o homem agiu transformando a natureza e criando mecanismos de superação de limites identificados em si mesmo como parte dela. Porém, se de um lado a natureza é limitada, por outro, foi nela que o humano encontrou os substratos biológicos que lhe permitiram evoluir social e psicologicamente e produzir cultura. Este primeiro capítulo, portanto, trata da escrita enquanto um legado histórico da humanidade, parte das criações culturais dos humanos com a finalidade de superar limites impostos pela natureza, no sentido mais amplo do termo. Dessa forma, como empreendimento social e diversificado, os humanos criaram as condições imprescindíveis à própria sobrevivência, como ser social, ser-político, ser-econômico, processo complexamente constituído, onde se inscreve a invenção teórico-prática de ferramentas e signos, dentre os quais, se encontra o objeto-Escrita, quer como conhecimento, quer como linguagem, resultado da ação discursiva do humano-no-mundo-com-o-Outro.

² Sobre esta abordagem, pode-se consultar ainda, do mesmo autor, as publicações (2000, 2003)

³ Conceito tomado emprestado de Umberto ECO. *Os limites da interpretação* (2000) .

Nos capítulos II e III, buscamos na literatura alguns elementos da história recente das práticas de ensino e aprendizagem da escrita na escola e nos cursos de formação de professores com a finalidade de estabelecermos algumas relações entre o processo histórico de desenvolvimento da linguagem escrita, delineado no primeiro capítulo, e as abordagens teórico-metodológicas divulgadas, particularmente nas últimas décadas, na formação e prática de professores que trabalham no processo de iniciação de crianças no mundo público da cultura escrita. Estes dois capítulos, em conjunto, têm como finalidade por em contexto nosso problema de pesquisa. Nele, também, apresentamos uma descrição do programa de formação de docentes que constitui nosso campo de investigação.

No capítulo IV, a partir da colocação do nosso problema de investigação, descrevemos nossos procedimentos de pesquisa. É oportuno informar que escolhemos como nosso campo de investigação o Programa de Educação Continuada (PEC), denominado como “PEC - Formação Universitária Municípios” (2ª edição/2003), desenvolvido em vários municípios do Estado de São Paulo, sob a coordenação da PUC SP, com a finalidade de oferecer formação profissional superior para professores em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Por essa razão, o descrevemos em grandes linhas, anteriormente no capítulo III. Ele é por nós considerado como um mega-discurso uma vez que, junto com outros programas, integra as reflexões teórico-práticas que, atualmente, vêm se configurando nos processos interdiscursivos mais amplos sobre formação de professores para atuação nos anos iniciais de escolarização na sociedade brasileira.

O tratamento dos dados se encontra no capítulo V. Nele, conforme anunciamos acima, abordamos o PEC - Formação Universitária Municípios como um mega-discurso. Uma das características que faz deste programa um curso de formação não-convencional⁴ é a inexistência da aula configurada numa relação pedagógica direta, isto é, face-a-face, entre professor/alunos. Neste programa, a relação sujeitos/objetos de conhecimento se realiza mediatizada por vários professores-formadores, e coordenadores, com papéis específicos a desempenhar ao longo do desenvolvimento do programa. Além disso, este curso usa tecnologias e mídias interativas como grande parte de sua metodologia de execução do previsto na Proposta Básica (2ª edição, 2003). Assim os conhecimentos/ conteúdos da matriz curricular são veiculados de formas diversificadas, tais como: teleconferências,

⁴ Veja estrutura do PEC- Formação Universitária Municípios (capítulo III).

videoconferências, amplo uso de recursos da informática, etc. Além desses recursos há vasto material impresso contendo tanto os principais conteúdos a serem estudados como as orientações didáticas de como fazer as atividades propostas em cada tema/módulo. Assim sendo, além dos recursos tecnológicos, como parte da metodologia, formadores e alunos-professores utilizam diferentes tipos de textos no processo de ensino-aprendizagem, durante a formação universitária. O que equivale dizer que, mesmo na ausência física da figura do professor-formador, na tríade didática do PEC - Formação Universitária Municípios, há um discurso formador, cumprindo aí uma função didática. Tendo por base essa premissa, optamos trabalhar com o que chamamos de Discursos Formadores – textos escritos que integram a Proposta do Programa, e classificados para fins metodológicos desta pesquisa em (a) Discursos Formadores Amplos e (b) Discursos Formadores Específicos.

No capítulo VI, retomando os objetivos deste trabalho, apresentamos um Quadro-síntese dos dados, com o objetivo de melhor ilustrar as análises desenvolvidas. Para isso, voltamos às nossas fontes e consultamos as consignas que orientam as atividades correlatas às finalidades que integram os *discursos específicos* referidos acima.

Finalmente, no último capítulo, tecemos nossas considerações e interpretações finais.

MAIS UMA PALAVRA...

Temos como hábito, ler uma mesma obra várias vezes: cada releitura se desdobra dentro de nós como uma experiência nova, nova sim, não apenas outra. Nova porque naquelas páginas, tantas vezes visitadas (nossas marcas estão lá, tantas e em todas as cores quantos os tipos de marcadores que utilizamos para registrar nossas *incitações*, no sentido proustiniano, que nos foram provocadas enquanto líamos aquele texto/discurso. Tais marcas, grifos, setas, asteriscos, círculos, linhas tracejadas interligando conceitos, idéias; tudo isso vai, ao longo do texto, constituindo (intrusamente) um outro/novo texto – signo que estivemos ali, como intérpretes ativos, indícios de nosso desejo de réplica, sobre o qual precisamos voltar, porque isso significa voltar sobre nós mesmos, momento em que, crítica e autocrítica se encontram como prelúdio necessário à compreensão responsiva, que, ao mundo e aos nossos pares, daremos a conhecer através do nosso discurso escrito ou oral.

Afinal, questionamos com Ítalo Calvino (2001, p.138) :

Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de interpretações e imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis”.

Dessa perspectiva, podemos dizer: esta tese é ainda, uma tese em devir, uma tímida resposta, no sentido bakhtiniano, aos discursos/textos dos formadores do PEC-Municípios que, um dia, talvez, se consolide em algo novo para a formação destes professores. Pro enquanto, trata-se, apenas de uma réplica que continua se debatendo e se realizando dentro de nós, incitados por todas as leituras e releituras que fizemos, assim como, de tantas outras, que gostaríamos de ter feito e, que certamente, daremos continuidade. Sabemos dos limites do nosso trabalho. Eles são o nosso desafio. Nosso trabalho é, pois, mais uma obra aberta... aos alunos-professores, aos professores-formadores e coordenadores do PEC-Formação Universitária Municípios, e, aos educadores em geral que como nós sonham com outras possibilidades de formação de professores e de mudança, em todos os níveis, da escola brasileira, no sentido mesmo apontado pelas professoras:

uma escola que se flexibiliza para atender seu aluno, seja ele de que origem social, cultural ou geográfica for; uma escola que incorpora a experiência e conhecimentos do aluno, respeitando seus saberes, mas ampliando seu universo; uma escola que lhe possibilite participação efetiva em sua comunidade, preparando-o para uma cidadania ampliada para além das fronteiras dessa mesma comunidade; - uma escola que se vê e se faz na construção coletiva realizada por seus professores, gestores, pais e comunidade; uma escola que valoriza a mudança e o rever a si mesma, enquanto, objetivo e sujeito de uma avaliação contínua e crítica. (Placco,V.; André, M. e Gatti, B. 2003, p.82).

CAPÍTULO I

DE ONDE FALAMOS: QUADRO TEÓRICO-CONCEITUAL

*Da minha aldeia vejo quando da terra se pode ver no Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer.
Porque eu sou do tamanho do que eu vejo
E não do tamanho da minha altura*
Fernando Pessoa

Este capítulo tem como finalidade apresentar o quadro teórico conceitual que tomamos como referência para a realização desta nossa tese. Em grande parte, nosso problema de pesquisa foi delineado, inspirando-se no pensamento de Vygotski e Bakhtin em confronto com o que observávamos em nossa docência no ensino superior como formadora de professores e também como pedagoga atuante na educação básica. Nosso foco é o ensino da Linguagem Escrita na formação universitária de professores.

Entendemos como Vygotski (1995) que a escrita é um *sistema complexo de símbolos e signos* e que nessa perspectiva deveria ser ensinada. Um processo de ensino que se oriente por uma concepção de escrita assim *enunciada* coloca aos professores a exigência de aprofundamento sobre esse objeto cultural chamado Escrita. Tratar didaticamente a Escrita como uma criação sócio-cultural dos humanos implica em compreender a natureza histórica desse objeto, que por sua vez significa rever, simultaneamente, conceitos como “escrita como sistema”, “sistema de signos”, o próprio conceito de “signo”, etc., além disso, o próprio conceito de criança, de aprendizagem e de ensino, dentre outros.

Na tentativa de compreendermos o que Vygotski estaria pretendendo nos ensinar ao dizer que *a escrita é um sistema complexo de símbolos e signos*, retomamos leituras e entramos em debate não apenas com o próprio Vygotski, mas também sentimos a necessidade voltarmos a ler Umberto Eco ([1932-1989]; 1962, 2002) Bakhtin ([1895-1975], Foucault ([1926-1984], 2002), dentre outros teóricos, a partir dos quais, mais especificamente, a partir dos seus diferentes olhares de *lugares exotópicos* distintos, pudéssemos, dentro das possibilidades mas também dos *limites de nossa interpretação*, aceder a *outras visões de mundo* sobre o humano e sua ação no mundo, onde se inscreve a criação da escrita – como conhecimento e como linguagem, na história. Sabemos que um mesmo fenômeno pode ser observado, e nunca esgotado, do ponto de vista de várias teorias, complementares e não mutuamente excludentes.

Apesar das controvérsias acadêmicas, segundo o próprio Eco (1989, p.109) “não temos que nos preocupar com ‘objetos’ brutos porque é a nossa pesquisa que paulatinamente determina a fisionomia do objeto pesquisado [...]. Se o físico nuclear sabe disso, com mais razão deveria recordá-lo o estudioso de ciências humanas, que há muito o sabia, embora às vezes tenda a esquecê-lo”, posto que, diferentemente de outras áreas, nessa, o objeto de conhecimento é ao mesmo tempo um sujeito que também *fala* ao pesquisador, portanto, um *intérprete-ativo* capaz de conhecer.

1.De onde falamos: nossa enunciação como resposta compreensiva⁵

Construir um modelo de linguagem sem qualquer relação com o locutor e o ouvinte, e assim hipostatizam um código separado da comunicação efetiva, correm o risco de reduzir a linguagem a uma ficção escolástica.

Jakobson

Tornar “visíveis” as condições de nossa interlocução social, a partir da qual nos constituímos como autores/enunciadores poderá ajudar aos nossos leitores na interpretação do nosso texto/discurso, que não é outra coisa senão “o que podemos ver/dizer do lugar que assumimos nas condições concretas da nossa existência. Sabemos como Bakhtin (1995) que a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo de qualquer enunciação. Nesse sentido, a nossa condição de doutoramento em Psicologia da Educação na PUCSP já significa, ou seja, já imprime um certo sentido e não outro, ao conteúdo que dá forma a este discurso/texto. Na contingência desse trabalho, tentaremos exercer o rigor que assumimos como critério de cientificidade, mesmo sabendo que a “verdade” é e será sempre provisória e parcial, e que ser superada é o seu devir.

Conforme temos aprendido com Amorim (2003, p.4) *exotopia*⁶ é um conceito bakhtiniano que pode nos ajudar no entendimento do papel do pesquisador.

[...] o uso desse conceito pelo pesquisador vai lhe ajudar a regular o trabalho da pesquisa e da atividade crítica: meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê.

⁵ Tomamos este conceito de Bakhtin (1995, p. 128).

Parafraseando Bakhtin, vamos dizer que *exotopia* significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior, singular para cada sujeito no mundo. Esse lugar exotópico, no caso, do pesquisador (mas também do professor) tem algo semelhante ao lugar que assume o fotógrafo frente a uma determinada realidade⁷ isto é, o fotógrafo tenta mostrar ao fotografado um sentido novo acerca da paisagem, da qual ambos são intérpretes.

Nesse sentido, o nosso texto/discurso é a expressão objetiva do que nos é possível “fotografar/mostrar”, entendendo esta como uma fotocomposição, na medida em que ao focarmos, incluímos/excluimos elementos da paisagem para a nossa *fotocriação*. Nesse sentido, ao dar a conhecer a realidade em foco, dá-se a conhecer um pouco de si e do outro, o que pode permitir a todos, quer no papel de alunos, de alunos-professores ou formadores, re-conceitualizações carregadas de novos sentidos.

Nas condutas dos sujeitos nos diversos tempos e espaços existem manifestas formas cristalizadas de diversas fases do desenvolvimento do humano e outras em formação, por meio das quais podemos nos aproximar da, e, aceder à história do desenvolvimento cultural das sociedades humanas e, dessa forma, quem sabe, possamos encontrar um ponto de vista mais adequado para uma interpretação mais profunda acerca de nós mesmos, na qualidade de educadores, e do ser-criança que pretendemos educar.

2. O Humano na História: Natureza, Cultura e Linguagem

Nos múltiplos planos genéticos do indivíduo, que incluem camadas distintas da antiguidade de sua espécie, lhe conferem uma estrutura sumamente complexa, [...] que une, através de uma série de formas de transações e transformações, as funções superiores do indivíduo com a conduta primitiva na onto e na filogênese. (Vygotski, 1995)

Há muito tempo, encontramos na História das Ciências consensos e controvérsias em torno da natureza do humano. Para nós, a hominização é um processo sócio-histórico, no qual, as linguagens em geral, e a escrita de modo especial, desenvolve um papel fundador. O Homem criou (e cria) linguagens para comunicar-se com os outros, tornando possível a sobrevivência e a evolução do gênero humano. As mentes não se comunicam, a não ser

⁷ Nesse caso, a *fotografia*, produto da ação humana, se inscreve no processo social do seu criador, na medida em que nela o sujeito-fotógrafo grava a sua visão de mundo – aquela que lhe permite o seu ponto de vista. Dessa forma, o fotógrafo, e, num certo sentido, o pesquisador e também o professor (resguardando-se as distintas diferenças da natureza de cada uma de suas atividades: fotografar, pesquisar, ensinar) também não apenas se constitui na atividade que realiza, como deixa nela - na sua *fotocriação* - um pouco de si.

mediadas pelas linguagens. Segundo essa lógica, se, do ponto de vista biológico, o humano se assemelha aos demais seres da natureza, por outro, dela se diferencia profundamente no contexto das imbricadas relações que estabelece com a sua cultura e a sua sociedade, onde, se evidencia, empiricamente, a sua natureza historicizada.

A partir do século XIX, aprendemos com Marx e Engels⁸ que não apenas a natureza atua sobre o homem determinando o seu desenvolvimento histórico. Também o homem age sobre a natureza, voluntariamente a modifica, criando para si mesmo novas condições de existência. Segundo essa perspectiva, o humano ao agir e intervir na realidade do mundo natural, deixa nela suas marcas na forma de Conhecimento, Cultura, Linguagens e História.

Nos animais, em geral, a estrutura e função de seus órgãos podem determinar a maneira como se comportam, adaptativamente, no mundo. De modo diferente, os humanos podem, relativamente, sob certas condições intervir intencionalmente no mundo. Essa possibilidade parece-nos, até o momento, ser uma prerrogativa, essencialmente, do humano.

Em razão disso, é-nos quase-impossível estabelecermos uma fronteira rígida entre a natureza e a cultura. Em vários casos examinados e relatados por Vygotski (1995, p.47 - 83) a conduta humana não estava determinada tão só pelos estímulos presentes no contexto observado, mas sobretudo pela mudança da situação criada pelo próprio homem. O que nos leva a pensar o desenvolvimento humano como um processo dinâmico, realizando-se a partir da existência simultânea de estímulos dados e outros sendo criados e que tem essencial importância na transformação ativa da natureza do homem, pelo próprio homem. Esta premissa constitui a base para a compreensão de grande parte da história do ser humano no mundo, a qual encontra-se expressa por Marx nos seguintes termos ao agir sobre a natureza externa, o homem desperta forças que nela se encontram adormecidas e as submetem ao próprio poder.

Lúria (1990, p.217), por sua vez, nos lembra um fato que parece ter sido desconsiderado pela psicologia durante muito tempo: “as mudanças sócio-históricas não se limitam a introduzir novo conteúdo no mundo mental dos seres humanos; elas também criam novas

⁸ Esta premissa é amplamente usada por Vygotski (1987, p.66)

formas de atividade e novas estruturas de funcionamento cognitivo”. Estrutura, no quadro conceitual do presente trabalho, aplica-se a todas as formas de conduta da psique, em que o cultural e o biológico, em inter-relação, se configuram e se reconfiguram ao longo de todo processo histórico da conduta humana. Gradualmente, como observara Vygotski (1995, p.23), na fisiologia da atividade nervosa adentram profundamente as determinações históricas, instaurando assim uma certa indissociabilidade entre os mundos natural e social. Por meio desse processo, a consciência humana pode encontrar/criar as condições psicofisiológicas e socio-culturais de que necessita para se desenvolver. A consciência, por sua vez, encontra nessa atividade, razões para evoluir e se re-configurar em outros estágios mais elevados em relação aos precedentes.

Como expressão dessa mudança interna/externa o humano muda a sua conduta no mundo em relação ao outro e a si mesmo. Esse evento, diz Vygotski, revela que a organologia perde sua força, e o humano, na esfera do pensamento, diferencia-se dos outros animais mediante a sua possibilidade de criar linguagens e exprimir, através dessa ação, seu conhecimento de mundo. Algo semelhante ocorre quando a criança quando começa a compreender esse sentido histórico da linguagem no mundo.

Para L. Levy-Bruhl (apud Vygotski, 1995, p.78) uma característica fundamental do pensamento do homem primitivo é a tendência em fazer uso de mecanismos de lembrança minimizando a reflexão. Contrapondo a essa concepção, reconhecemos no ser humano capacidades psicológicas superiores (Vygotski, 1987, 1995) dentre as quais, a memorização desempenha como uma função importante dentro de um complexo sócio-psico-biológico. Desde a antiguidade, diz ele, diversos estudos nos mostram que o humano além de criar novas formas de memorizar, “o homem cria estímulos artificiais com os quais domina o próprio processo de memorização” (Vygotski 1995, p.79 - tradução nossa). O intelecto humano cria novas formas de memória ao criar instrumentos recordatórios que coloca a serviço da própria memória, por exemplo, a criação dos signos. Uma operação psicológica semelhante é inconcebível no animal.

O ser humano ao criar signos confere um novo significado à sua própria conduta em relação ao meio natural/social. Nessa capacidade psicológica criadora evidencia-se no humano, um processo psicológico de *adaptação ativa*, que o diferencia da *adaptação passiva* que diz respeito aos animais. Segundo Vygotski, só uma análise desse processo

histórico em que o humano cria *ferramentas artificiais*⁹ - instrumentos de trabalho e de comunicação¹⁰, possibilita compreender o “princípio regulador da conduta humana” e sua significação, segundo o qual, o homem, na qualidade de ser-capaz de transformar o natural em cultural, o biológico em biossocial, influi na formação das conexões cerebrais o que equivale pensar que, o homem dirige seu cérebro “de fora”, (isto é socialmente), e dessa maneira, governa o próprio corpo.

Por essa razão, o princípio do “reflexo condicionado” (Pavlov) é insuficiente para explicar a conduta do indivíduo na vida social. Este princípio nos ajuda a compreender a formação de conexões apenas no plano natural, porém no plano histórico, apresenta-se insustentável. Como esclarece Vygotski (op. cit. p. 84), se a atividade fundamental e mais geral dos grandes hemisférios cerebrais nos animais e no humano é a “sinalização”, superando esta condição biológica, a atividade mais geral e fundamental do ser humano, e que o diferencia em primeiro lugar dos animais, do ponto de vista psicológico “é a significação, isto é, a criação e o emprego de signos, enquanto sinais artificiais” (tradução nossa). Voltaremos a esse assunto mais adiante quando tentaremos explorar as dimensões epistemológica e semiótica dos signos que se entrelaçam na gênese social dos humanos – processo em que se constituem para expressar em cada tempoespaço distintos estados de conhecimento e evolução de mecanismos de comunicação decorrentes da relação homem/mundo. O homem como protagonista e intérprete ativo da natureza e da sociedade.

Tudo nos leva a pensar que, é a descoberta da *presença do outro*, como distinto de si, que faz nascer entre os humanos à necessidade de comunicação, no sentido amplo do termo. Diríamos que na descoberta do outro se instaura aquilo que se tem chamado de subjetividade social. Parafraseando Bakhtin, diríamos, ainda, que o outro percebido jamais será abandonado nos processos de comunicação subseqüentes, tanto como, aquele para quem dirigimos nossa palavra (oral ou escrita), como de quem esperamos uma compreensão responsiva em relação a nossa enunciação. A criação das linguagens, particularmente da Escrita, nosso objeto privilegiado de estudo, se inscreve nesse processo triádico social que coloca em relação Homem/Homem/Mundo ao longo da história, cujas inter-relações ainda representam um campo vasto de estudos por serem feitos.

⁹ Aqui se inscrevem, não só os instrumentos lingüísticos, mas de modo geral, todos os *instrumentos* materiais e não materiais criados historicamente pelos humanos como resposta à sua necessidade de trabalho, de comunicação, e que, no fundo, diz respeito ao mais intenso desejo de vida.

¹⁰ . La pensée proprement humaine se construit donc l’interaction avec les activités et les productions verbales de l’entourage (cf. Bronckart, 2003 p.48)

3. O humano como intérprete ativo no mundo.

Historicamente, de um modo mais amplo, o surgimento da linguagem humana se inscreve como resposta às necessidades emergentes nas relações de trabalho, onde/quando os humanos no interior dessa experiência existencial foram confrontados a revelar-se ao outro e falar. No trabalho, os homens entram, forçosamente em relação, em comunicação uns com os outros. Isso significa que a palavra é uma extensão do agir humano no mundo-com-o-outro. Lúria em referência às idéias de Vygotski (1993, p.464) em sua obra clássica “Pensamento e Linguagem” sublinha a este respeito a premissa vigotskiana segundo a qual “nascida da prática a palavra é o ponto final da ação”, isto é, a ação culmina com a palavra”. Nesse sentido, Vygotski propõe tanto uma releitura da premissa bíblica “no início foi a palavra” como da tese do poeta Goethe “no início foi a ação”.

Contam-nos que a história da humanidade começa com o descobrimento do fogo, porém, “o limite que separa a forma inferior da existência humana da superior é o surgimento da linguagem escrita” (Vygotski, 1995, p.81). Antes de se consolidar como uma convenção socialmente compartilhada, já se podia observar que uma revolução cultural estava por acontecer, quando o humano começou a criar meios auxiliares para a sua memória, conforme dissemos anteriormente. Por exemplo, o fato de o homem primitivo fazer um pequeno nó (ou qualquer outro artifício) para recordar-se de algo, sinalizava transformações sendo operadas na psiquê humana - formas primárias de invenção de recursos artificiais, cuja evolução desempenhou um papel importante no surgimento e desenvolvimento histórico da Escrita e sua configuração em “um sistema complexo de signos”. Chamamos signo, diz Vygotski “todo estímulo criado artificialmente pelo homem, e utilizado como meio para dominar a conduta, própria ou alheia”(tradução nossa).

Agindo sobre a natureza, pelo trabalho, os humanos acabam agindo uns em relação aos outros (por vezes, uns sobre os outros), e dessa maneira gestam os diversos processos de interdiscursividade que servem tanto à comunicação, enquanto processo de interação verbal e não verbal, como à organização dos conhecimentos em textos/discursos que se consolidam em gêneros discursivos. Todavia, diferentemente da concepção tradicional, a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação, ela é também uma forma de ação e como tal uma forma da consciência de mundo.

Morin (1999, p.231) reafirma a importância de se reconhecer que a consciência não é só historicizada segundo as condições sócio-culturais de cada época, mas também historial, isto é, nascida na história, vivendo a sua história e submetida à história. Além disso, só se pode tomar consciência da consciência com ajuda da palavra consciência – o que a torna portanto, desde a sua gênese indissociável da linguagem. Para conceber a nossa representação, nossa percepção e nosso pensamento necessitamos da linguagem, que permite formar o conceito de representação, de concepção, de pensamento, assim como a nossa consciência precisa da linguagem para explicar a si mesma e o humano, como ser de consciência, “vivo e social, dotado de cérebro para conceber a linguagem”¹¹ e dar-se a conhecer ao outro, em suas múltiplas dimensões: biológicas, sócio-afetivas e psicológicas.

Não foi apenas a fome nem a sede, mas o amor, o ódio, a piedade, a cólera que arrancaram dos homens as primeiras vozes. As frutas não se escondem de nossas mãos e podemos nos alimentar delas sem dizer uma palavra [...] mas para emocionar ... para afastar um agressor ... a natureza dita acentuação, grito, lamento: são estas as antigas palavras inventadas, e é por isto que as primeiras línguas foram cantadas e apaixonadas antes de serem simples e metódicas. (Rousseau (1983, p. 51)

Como vemos, motivados pela necessidade de conhecimento e de vida, e por conseguinte, de comunicação entre si, os humanos criam e desenvolvem várias ferramentas/instrumentos, dentre os quais se encontram as linguagens, os sistemas de signos, os conceitos, em graus variados de desenvolvimento. Conceitos e signos, assim como as representações, estas enquanto imagens conscientes da realidade, todas essas expressões/criações sócio-históricas têm uma base sensível.

De acordo com esta linha de raciocínio, toda linguagem tem como função desenvolver/manifestar um modo de sentir e pensar o mundo. Dessa forma, veicula um certo conteúdo objetivo, em resposta ao discurso que lhe dirigem outros humanos. Em outras palavras, os signos, enquanto instrumento psicológico, assim reconhecido por Vygotski nos seus últimos trabalhos, é um conceito chave para a compreensão da relação do sujeito com o mundo e os outros humanos, nas suas variadas formas de exteriorização e socialização de impressões, sensibilidades, conhecimentos-síntese em processo de

¹¹ Conforme Edgar Morin “A vida não é viável, nem passível de ser vivida, sem conhecimento”. O Método 3: *O conhecimento do conhecimento*. p. 21

reconfiguração dinâmica e continuada como parte do pensar e do agir interpretativo do humano no mundo – produzindo cultura, linguagens, construindo memória, fazendo história. O conhecimento humano assim produzido, fruto de um processo de interpretação do mundo, como não poderia ser diferente, apresenta-se apenas como uma tradução provisória do real.

Como vimos até aqui, no curso do processo de produção de conhecimento e de comunicação Homem/Homem/Mundo, certamente o ser humano está pressuposto como tradutor, *intérprete ativo* (ECO, 2002, p.183) isto é, como protagonista no processo de interpretar o mundo para conhecê-lo e dominá-lo.

O termo interpretação tem uma longa e complexa história: na tradição da exegese bíblica indica a busca de um sentido oculto. No desenvolvimento protestante desta tradição, acentua-se o aspecto de liberdade e multiplicidade desta busca. Em todo caso, parece ser característico da interpretação um movimento em relação a alguma coisa cujo sentido não é evidente.

De acordo com Eco (1989) o termo interpretação é uma tradução do termo grego *hermeneia*, amplamente usado por Aristóteles, querendo significar *expressão*. No caso da linguagem exprime o sentido de signo das afeições da alma, ou seja, expressão de conceitos.

Segundo Foucault (2002, p. 44) “na natureza e nos textos são signos que arrolamos”. Por seu turno, sugerindo uma certa distinção, diz Bakhtin (1995, p.32) “ao lado dos fenômenos naturais [...] há um universo particular, o universo de signos”. Enquanto Eco (1989, p.67), assinala que desde as tabuinhas com escritas cuneiformes sumérias, assírias e babilônicas “ler sempre foi interpretar”. Desde o início, diz Eco, “era necessário decidir segundo o contexto, como uma imagem devia estar relacionada ao seu significado e em que direção prosseguir a leitura”. O que revela que levar em consideração o contexto de produção de textos/discursos, não é algo inovador, mas sempre foi um elemento que se interpôs como exigência na compreensão e produção de sentidos entre autor/leitor. Através de discursos pretensamente inovadores, não fazemos outra coisa, senão reafirmar uma prática de leitura muito anterior a nossa chegada no mundo.

Retomando a discussão sobre signos, vamos salientar uma distinção essencial na história do desenvolvimento cultural dos humanos: a criação e uso do signo lingüístico. O uso desse signo, diferente do uso de outras *atividades mediadoras* entre os humanos e o mundo, significa que se saiu dos limites do sistema orgânico que está na base de cada função psíquica e se operou uma mudança psicológica qualitativa em razão de se ter reconhecido e incorporado a presença do outro na criação/interpretação apreciativa dos signos em geral¹². Para além de cognitiva, como pressupõem vários pesquisadores, dentre os quais Netchine-Grynberg e Netchine (1997). Todavia, para nós, os signos são conhecimentos – sínteses de conhecimentos, ferramentas sócio-afetivas e cognitivas por meio das quais, a consciência pode surgir e se afirmar como realidade empírica, isto é, mediante a encarnação material dos signos.

Quanto a isso Vygotski, Foucault e Eco parecem estar de acordo: signo é tudo aquilo que pode ser interpretado. Conteúdo e forma o constituem de modo indissociável. Semelhanças e diferenças entre eles se explicam pelo grau de evolução/transformação que revela em diversos contextos em que aparecem a natureza histórica e cultural dos seus intérpretes ativos, portanto intérpretes-criadores, mesmo se a criação produz desconstrução – de qualquer maneira, a ação do humano-intérprete no mundo se faz sempre na inter-relação Humanos/mundos. E dessa forma produz alterações no outro, no mundo e em si, não necessariamente *positivas*, nem absolutas. Conforme já assinalamos, os signos são formas de linguagens que no curso de sua evolução e transformação¹³ históricas, revelam distintas sínteses dialéticas de conhecimento – expressões provisórias da relação e das inter-relações dos humanos em comunicação entre si e em relação aos mundos natural e social.

Por essa razão, os signos como linguagem da ação do humano no mundo é também forma e conteúdo de sua consciência. Não é sem razão que Vygotski (1993) vê a palavra como microcosmo da consciência. A particularidade da consciência humana consiste, pois, no fato que a reflexão acerca de um determinado objeto da realidade, equivale, no conjunto, refletir também acerca desse conjunto, qual seja, a relação sujeito/objeto de conhecimento e de como, a partir dessa relação imediata, num primeiro momento – aqui mesmo se irrompe uma segunda atividade psicológica e social que transforma o objeto e o sujeito que

¹² Referimo-nos aqui tanto a palavras, frases, textos inteiros (signos verbais) como signos visuais, comportamentos, etc.

¹³ Sobre esse processo, pode-se consultar Lev VYGOTSKI. *Théorie des émotions*. Etude histórico-psychologique. p. 41.

conhece, a um só tempo. Nesse contexto, a memória humana, tão atacada no interior das críticas à educação tradicional, revela a sua essência, isto é, participa da constituição de signos convencionais imprescindíveis ao homem no processo de recordar ativamente significados e, dessa maneira, esse mesmo homem pode experimentar um sentido de continuidade na história.

Os signos e os sistemas de signos são, ao mesmo tempo, processo e produto de conhecimento, isto é, atividade mental/psicológica e produto dessa atividade. Os signos/símbolos/textos, orais e escritos, são realidades empíricas, imediatas, acessíveis à percepção e inteligência humana. O humano produz conhecimento a partir desses sinais/signos/símbolos que observa, lê/tentando compreender, interpreta, traduzindo e traduz ao interpretar, por vezes formas de conteúdos cristalizadas em representações, discursos, idéias, teorias, etc. A esse propósito, os signos lingüísticos desempenham um papel central: neles, conteúdo e forma constituem uma unidade dialética, e, funcionam, a um só tempo, nos contextos discursivos como meios de comunicação e síntese de conhecimentos carregados de significados e sentidos sociais dos humanos que os criam em interação verbal e social.

Para compreender uma comunicação verbal nunca é suficiente compreender apenas as palavras: é necessário interpretar as motivações que estão na base do pensamento do autor em relação ao (s) seu (s) interlocutor (es), posto que, “uma compreensão do pensamento, se não alcança as suas motivações, se não compreende os motivos, ou seja, as causas da expressão do pensamento que intenta compreender, tal compreensão é incompleta.” (Vygotski, 1993, p.343, tradução nossa). Por conseguinte, a análise psicológica de qualquer expressão exige que se busque no plano interno mais profundo do pensamento verbal, sua motivação, gerada na interlocução social. Além disso, enfatiza o autor:

O pensamento não apenas está mediado externamente pelos signos, internamente ele está mediado pelos significados. O fato é que a comunicação direta entre consciências é impossível tanto física como psicologicamente. Esta só se alcança através de um caminho indireto, mediado.[...] O pensamento nunca equivale ao significado direto das palavras. (op. cit. p. 342 - tradução nossa)

Os seres humanos não emitem signos nem símbolos no vazio, eles “falam” em meio a e para outros sujeitos que, por sua vez, também falam. De acordo com Bakhtin, todo falante é também um *respondente*. Também Benveniste parece compartilhar desse raciocínio, com a sua clássica: “toda linguagem põe e supõe o outro”. Assim, instauram-se os contextos comunicativos que servem à criação de signos – em graus diversificados de elaboração social. Signos e textos, os próprios textos como signos, ao se organizarem em sistemas comunicativos fazem nascer e consolidam os gêneros discursivos. No fundo, “é a sociedade e a história pessoal que oferecem a matéria prima para a construção e reconstrução dos diversos tipos de textos/discursos”, nos diversos graus de complexidade.

4. A invenção histórica da Escrita a partir tríade social: Homem/ Homens/Mundo

As grandes mostras retrospectivas são sempre úteis para desfazer as lendas e corrigir clichês (Umberto Eco, 1932-1989).

A língua não é uma atividade individual, mas um legado histórico-cultural da humanidade (R. Schor, 1927).

Para estudarmos a natureza da escrita tentamos fazer um resgate do processo histórico de sua constituição relacionando estrutura e funcionamento, nos diversos graus de sua evolução. Além de Vygotski e Bakhtin, nos inspiramos também no pensamento de Umberto Eco e Michel Foucault. De um modo geral, os diferentes estudos por eles desenvolvidos, quando seus olhares sobre a linguagem humana se entrecruzam no campo da semiótica, o espectro de explicações que ali se configura nos permite aceder à natureza da escrita em suas várias dimensões: histórica-cultural, signica-arqueológica, biológica, psicológica, sociolinguística, discursiva-comunicativa, jurídica, simbólico-ideológica, etc. Estudos isolados não permitiriam tal compreensão. Inclusive, nesse espectro de olhares sobre escrita, encontramos, no transcurso de sua história, vários nexos que a interligam à fala e que nos fazem pensar num processo complexo de influências, impregnações e inspirações mútuas entre ambas, dentre o qual, a leitura desempenha uma importante atividade mediadora. Falaremos dessa relação entre fala/escrita e leitura, mais adiante. Veremos que a invenção da escrita, se por um lado, ela depende da leitura, de outro, esse mesmo processo para desenvolver-se faz nascer a fala. O Homem que inventou a Escrita é um ser que pensa, lê, interpreta. Para dar a conhecer ao mundo o que pensa e como pensa, o ser humano criou representações, linguagens, signos, discursos escritos e orais, e, dessa maneira, a um só tempo, revelou aos outros um pouco de si.

Historicamente, a linguagem oral e escrita, tem ajudado aos humanos a construir e reconstruir nossa relação com as realidades natural e social. Como temos visto, a linguagem tem nos permitido, desde a antiguidade construir uma relação social com o outro e o mundo: interpretamos símbolos, sinais, movimentos, sons, gestos, contrapomos novos signos aos signos identificados, reconfiguramos signos mais simples em discursos cada vez mais adequados à complexidade crescente da vida social. Parece-nos ter sido assim que os humanos inventaram e desenvolveram a escrita¹⁴ ao mesmo tempo que se desenvolveram bio-psico e socialmente, diferenciando-se como humanos no mundo das convenções sociais que organizam a cultura e os discursos nos mais diversos contextos comunicativos, em cada *espaçotempo* da história da humanidade.

Conforme temos visto com Eco (1989) e Foucault (2002), desde a antiguidade ler sempre foi compreender e, compreender para conhecer, sempre implicou em interpretar. Na antiguidade, nos fala Eco, ler os sinais entalhados numa pedra e *ler* sintomas no corpo humano, assim como rastrear sinais para dirigir o curso da natureza, era tudo a mesma coisa¹⁵. Por isso, diz-se que, desde a antiguidade, a interpretação está na base do esforço do homem no sentido de conhecer a realidade, da qual é, a um só tempo, partícipe e intérprete. Afinal, ler as *tabuinhas* dos egípcios e sumérios, nos lembra Eco (1989) já significava interpretá-las, o que por sua vez, desde então, exigia do leitor/intérprete que recorresse a elementos contextuais para decidir em que direção continuar a leitura.

Dentre as linguagens em geral, a escrita de modo específico, dada a sua natureza jurídica, ela tem sido utilizadas para testemunhar uma possível verdade, porque, se *aquelas* palavras querem realmente dizer aquilo que sabemos, “sabemo-lo por causa de outras palavras”. Se é verdade, como sinaliza Maingueneau (2004, p. 403) “a natureza jurídica da escrita foi um dos motores de sua criação”, por outro lado, diz Fernando Pessoa (1988 – 1935) “a verdade, se ela existe, ver-se-á que só consiste, na procura da verdade”. As palavras, orais e escritas, se explicam entre si, apenas aparentemente, porque, essa possibilidade de

¹⁴ Convenções são produto do processo histórico, compreendê-las implica tomá-las historicamente – o que equivale apropriar-se criticamente do processo social que lhes serviu geneticamente de constituição. Dessa forma transcrever as convenções é parte importante do processo de aprendizagem apropriativa da ESCRITA uma vez que leva/conduz o aprendiz para o mundo social em que a escrita foi e se encontra instituída.

¹⁵Eco(1989, p. 66) nos reporta a um clássico episódio narrado por Platão, em que um faraó repreende o deus Toth por ter inventado a escrita, dizendo-lhe: **“acabou, disse ele, o homem nunca mais conseguirá cultivar os próprios pensamentos e a própria interioridade, porque estás lhe ensinando a objetivar a própria alma sobre tabuinhas e papiros”**.

elucidação recíproca passa pela atividade psicológica mediadora da leitura que, de interpretação em interpretação, move o pensamento e promove os sentidos das linguagens em curso, na sociedade, na cultura, na história.

Como temos visto, diferentes signos expressam, em cada época e cultura, sínteses provisórias de conhecimentos, construídos a partir da relação homem/homem/mundo, em mutação ao longo da história, como resultado do esforço humano de estabelecer e desenvolver formas cada vez mais eficazes de comunicação de acordo com os mais distintos interesses e objetivos.

Na Antiguidade a linguagem valia como signo das coisas (Foucault, 2002, p.46). Porém, como as coisas não falam por si mesma, signo, desde então, sinaliza a realização do pensamento do homem, criação do seu intelecto, a partir da sua relação sócio-afetiva com as coisas do mundo natural e social para dar-lhes sentido.

Vimos em Foucault que a relação de semelhança entre signo e coisa representou na idade clássica (séculos XVI e XVII) um nível primitivo de compreensão/representação do mundo pelo humano. No princípio, signos e coisas apresentavam-se ao mundo como signos - “estigma sobre as coisas - marca espalhada na natureza e que fazia parte de suas mais indelévels figuras” (Foucault, op. cit. p. 58). Sob o olhar do humano, na qualidade de intérprete ativo, tais marcas, através de uma atividade mental específica, configuravam-se no pensamento do homem como signo/linguagem (inicialmente linguagem dos deuses falando aos homens através da natureza), escrita material nas coisas, algo para ser interpretado e conhecido. Num certo sentido, diz Foucault (op.cit. p.56), “a experiência da linguagem consiste, primeiramente, em seu ser bruto e primitivo, sob a forma mais simples, material, de uma escrita, de um estigma de uma marca espalhada pelo mundo”. Essa camada espessa de linguagem aparece inicialmente como única e absoluta. Mas, logo, “ela faz nascer duas outras formas de discurso que a vão enquadrar: acima dela, o comentário que retoma os signos dados com um novo propósito, e abaixo, o texto”: a textualidade que interliga (no pensamento do homem)¹⁶ mundo natural e mundo social, cujo comentário supõe a primazia oculta por sob as marcas visíveis a todos. Daí, sublinha

¹⁶ Lembramos que trabalhamos com o conceito de homem como intérprete ativo

Foucault, “três níveis de linguagem a partir do ser único da escrita”.¹⁷ E, em razão disso, salienta ainda o próprio Foucault (2002) conhecer, desde o início, sempre foi interpretar.

Como se vê a experiência da linguagem, anterior a idade moderna, na perspectiva de Foucault, pertence a mesma rede arqueológica a que pertence o conhecimento das coisas da natureza. A tarefa do comentário se assegura na promessa de um texto efetivamente escrito, que um dia a interpretação irá revelar porque a linguagem se dá por tarefa interpretar.

A linguagem entendida, não apenas como um episódio da história da língua, mas como uma experiência cultural global, foi tomada nesse interstício entre o *texto primeiro* e o infinito da interpretação. “Fala-se sobre o fundo de uma escrita que se incorpora ao mundo; fala-se, infinitamente sobre ela, e cada um dos seus signos torna-se, por sua vez, escrita para novos discursos [...]” (Foucault, op. cit. p.57). A partir do século XVII, perguntar-se-á como um signo pode estar ligado àquilo que ele significa. De acordo com Foucault, “a idade clássica responderá a esta questão pela análise da representação; e o pensamento moderno responderá pela análise do sentido e da significação”[...]”¹⁸. Neste momento, o próprio Foucault nos sinaliza a necessidade de aprofundamento no processo de desenvolvimento do pensamento e das linguagens para que possamos nos aproximar do sentido histórico do homem, que, ao interpretar ativamente o mundo, constitui – se como sujeito de discurso e de comunicação, e por conseguinte como sujeito de poder.

Em nossa tentativa de escavar a História para buscar nela algumas respostas para a pergunta “o que é a escrita”, nos deparamos com a obra “Sobre os espelhos e outros ensaios” de Umberto Eco (1989) onde encontramos sob o título “As tentações da escrita” um relato sobre a criação histórica da Escrita como ação dos humanos no mundo em resposta às necessidades psicológicas e sociais de comunicação, motivados por interesses de diversas ordens: desde meros registros da vida cotidiana ao controle ideológico do conhecimento e de outros poderes. Ao contrário do que se supõe, assinala Eco (op. cit. p.67) “quando se tratava de escrever e ler, com suas invenções, os egípcios e os sumérios

¹⁷ Sobre o assunto pode-se consultar ainda Michel FOUCAULT(op. cit. p. 58-63)

¹⁸É oportuno demarcar que neste momento “[...] a profunda interdependência da linguagem e do mundo (humano e não humano) se acha desfêita. O primado da escrita está suspenso [...] As coisas e as palavras vão separar-se [...]Imensa reorganização da cultura em geral e da cultura escrita em particular, de que a idade clássica foi a primeira etapa, [...]. Apenas no limiar da idade moderna, pode-se dizer, num certo sentido, que o ser vivo da linguagem manifesta o seu reaparecimento, desta feita, através da Literatura”. (idem)

conseguiam escrever sobre economia, cadastramento, política , comunicavam, não apenas se entregavam ao prazer do texto”¹⁹.

A leitura de Eco, confirma-nos que a invenção da Escrita na História, se inscreve no processo mais amplo e contraditório, marcado por disputas pelo poder que constitui as linguagens oral e escrita, desde o início, “As tentações da escrita” narrada pelo autor, revela nas suas entrelinhas o esforço do ser humano em criar linguagens para nelas se representar no mundo, e dessa forma , instaurar mecanismos tanto de troca e comunicação de idéias, sentimentos, conhecimentos, visões acerca da realidade, como de controle ideológico. Em razão disso, do presente relato, dois aspectos merecem ser evidenciados, dada a relação que têm entre si.

Primeiro, de um lado, não se pode negar a escrita como expressão de humanidade, no sentido em que ela marca a diferença do ser-homem no mundo animal embora, falar de “humanidade” não significa, necessariamente, sinônimo de “algo positivo”. As ideologias também são criações humanas e nem sempre contribuem para qualificar a vida humana. Este é o outro aspecto que queremos destacar: toda linguagem é ideológica.

Conforme já dissemos acima, os seres humanos se representam nas linguagens que criam. Nesse processo se configuram como ser de Linguagem e, por isso mesmo, também, como ser de História, de Filosofia, de Ciência, de Literatura, de Arte, de Poesia, mas também de Economia e de Ideologia, essas últimas, por vezes, contraditoriamente se unem contra o próprio criador. Nesse sentido, como nos lembra Eco (op. cit. p.68), a escrita que nasce para registrar dados, acontecimentos da vida cotidiana, experiências diversas, “passa a ocupar funções ideológicas”.Imediatamente, diz ele a escrita torna-se instrumento de poder. Não somente para os reis, que não sabem ler e escrever, mas para os escribas que passam a formar a casta intelectual – cujo perfil, apesar dos séculos, muito diz sobre a escola e a academia de hoje - lugar de luta por privilégios e de disputas de diferentes ordens, notadamente no que diz respeito ao poder do conhecimento em geral da língua/linguagem em particular que acabam por definir condutas na hierarquia organizacional da instituição.

¹⁹ Como se vê, desde o início, a escrita e a leitura cumprem funções sociais que podem se contrapor ao princípio do prazer da leitura e escrita, amplamente defendido hoje, particularmente nos processos educativos de crianças.

Os escribas lêem para reis (que não sabem ler). Para se sentirem importantes, inventam o que podem, estão sempre lá a dois passos do rei e dos faraós, fastidiosos, mas guardiães. Para se manterem nesse papel, mudam as regras do jogo gráfico – entalham bem miudinho para que só eles possam ler, complicam a comunicação – tentação que parece não ter acabado [...] Quanto mais ininteligível se escreve, mais poder se adquire (idem).

Como se vê, além dos aspectos já mencionados, a escrita serve também à manutenção de determinados papéis sociais, os quais, no fundo, legitimam a manutenção de determinadas estruturas que organizam instituições e sociedades.

Temos dito reiteradamente que, desde os primórdios até hoje que a interpretação tem sido um método de aprendizagem amplamente utilizado para conhecer e dar a conhecer o mundo. Por sua vez, escrita e fala têm sido utilizadas historicamente como formas privilegiadas para veicular o conteúdo desse processo de interpretação/conhecimento. O conhecimento do real não é especular. Aquilo que cada humano revela ao mundo social passou por uma atividade mental (psíquica) transformadora, de tal forma que aquilo que se revela contém as marcas do intérprete autor. Trata-se de um conteúdo mediatizado pelo sujeito social. A linguagem, não apenas acessa e veicula o conhecimento, ela também o transforma. Como a linguagem força o pensamento a se reorganizar, o conteúdo constitutivo do pensamento transforma-se, isto é, adquire a forma do conteúdo da linguagem de acordo com as regularidades e a flexibilidade de cada contexto comunicativo.

A leitura e a interpretação, além de processos (mediadores), são ao mesmo tempo, métodos de conhecimento. Por isso, talvez seja útil aos educadores, olhar de novo o processo de construção da escrita pela humanidade, reinterpretá-lo criticamente, apropriando-se das concepções, sentidos e práticas discursivas que lhes serviram de fundamento.

A imitação, por exemplo, em todos os tempos, esteve presente nas práticas de invenção e desenvolvimento dos vários sistemas de escrita. Não é por acaso que o deus Toth²⁰, considerado o inventor da linguagem e da escrita é frequentemente representado como um

²⁰ Toth era uma divindade semiótica como tantas outras e que tornou-se o patrono dos escribas, e também o deus da medicina e da magia

macaco: escrever, como falar, é imitar, através de sinais a realidade. Eco (op. cit.66), assim descreve como se imitam as coisas através da escrita. Assim,

ideogramas vagamente evocam a forma das coisas que nos fazem pensar nos primeiros tropos [...] que interpretam o mundo “através de substâncias animadas”: momento inaugural em que tudo é metáfora e onomatopéia. Porém, o sinal imitativo logo se torna abstrato, perde a sua referência visual aos objetos, o pictograma torna-se hieróglifo [...] Talvez, no início, os sons imitassem as coisas, mas depois este parentesco direto se perdeu, e o que era imagem viva de um objeto tornou-se sinal convencional.

Nessa narrativa, mais uma vez somos desafiados a concordar que “a escrita antecedeu a fala” (Foucault e outros). Na natureza? Certamente, primeiro, na mente do homem, que deu-lhe esse sentido – “linguagem”. Assim o humano a reconheceu na natureza ao tentar compreender aqueles sinais porque se esforçou por compreendê-la, instaurou um processo de conhecimento de mundo, e num processo único e dialético, o humano acendeu à função de intérprete ativo, produtor de sentidos²¹.

Houve uma época em se pensava que os deuses falavam por sinédoque e metonímias, os heróis por metáforas e os homens usavam uma língua “epistolar”. O que se observa, no entanto, é que não se pode falar da primeira senão com base na última, ou seja, é preciso criar palavras para dizer- comentar- criticar – interpretar o que supostamente falavam os deuses. O que queriam dizer os deuses, e os heróis, foram os humanos que o disseram. O que significa que deuses e heróis também são invenções históricas nascidas e fomentadas pela imaginação dos homens entre si.

Contam os pesquisadores, que desde o início, os ideogramas não imitam apenas as características das coisas, mas os traços pertinentes a uma concepção mental da coisa. Por exemplo, a terra é representada por um losango, a palavra por uma silhueta humana com tracinhos sugerindo barba, e que, portanto, atraem a atenção para a boca como lugar de produção da palavra.

Como podemos observar, se ouve *imitação*, houve também muita *fantasia*. Não fosse a fantasia qualquer um poderia ter decifrado os ideogramas que ficaram incompreensíveis

²¹ “A árvores não falam, simplesmente exalam...”

por mais de dois mil anos²². Isso, hoje, podemos observar nas “produções escritas de crianças”: mais do que representação da fala, uma análise mais cuidadosa do processo infantil de escrever, quando de sua entrada na cultura da escrita, poderá nos dar a conhecer no complexo processo de desenvolvimento infantil, indícios de “imitação, tradução, transcrição, cópia do que se fala e de como se escreve nos contextos comunicativos, dos quais pode participar, observar, fazer perguntas para obter esclarecimentos sobre o que lê e necessita interpretar para aprender a construir sentido acerca desse sistema complexo de signos que, conforme temos vistos em Vygotski, constitui a escrita. Veremos que, além de *representações da fala* (Ferreiro e outros), há também *representações da escrita*, transcrição dos signos convencionais, assim como, imaginação e fantasia.²³

Quanto aos signos artificiais e signos naturais, distinção feita por Foucault, e, segundo ele próprio, inspirado em Condillac, a partir do séc XVII dá-se um valor inverso à natureza e à convenção. Quando natural, o signo não é mais do que um elemento subtraído às coisas e constituído como signo pelo conhecimento.

Ao contrário, quando se estabelece um signo de convenção, pode-se sempre escolhê-lo de tal sorte, que ele seja simples, fácil de lembrar, aplicável a um número indefinido de elementos, susceptível de se dividir ele próprio e de se recompor; o signo de instituição é o signo na plenitude de seu funcionamento” (apud. Foucault, 2002. p. 85).

É ele que traça a divisória entre o homem e o animal; é ele que transforma a imagem em memória voluntária, a atenção espontânea em reflexão, o instinto em conhecimento racional. É nessa perspectiva que a escrita evolui e se consolida como mais intelectualizada que a fala. Os signos naturais, de acordo com Condillac, não passam de esboço rudimentar, um *desenho* que só será concluído pela instauração do arbitrário cujas regras são muito bem definidas. Nesse entendimento “um sistema arbitrário de signos deve permitir a análise nos seus mais simples elementos; devem decompor até a origem, mas devem também mostrar como são possíveis combinações desses elementos na complexidade das coisas”(Idem).

²² Tentando decifrar a escrita nos múltiplos elementos constitutivos de sua sociogênese, Champollion morreu aos 42 anos (Eco, op.cit. p. 66).

²³ Há uma lenda, conta Umberto Eco (op. cit. p. 67), em que um jesuíta barroco acreditando poder simplificar e ler tudo numa linha imitativa, certa vez, vê uma série de minúsculos desenhos e, equivocadamente, lê: “Os benefícios do divino Osiris devem ser procurados por meio de cerimônias sacras e da cadeia de gênios de modo a obter os benefícios do Nilo”. Esfrega as mãos e vai dormir contente, (como alguns educadores diante dos textos infantis, comentário nosso), “ignorando que ali estava apenas o nome de um faraó “Apries”. Acontece que Kircher – o padre jesuíta desconhecia que, à vezes, brincando, “os egípcios usam alguns hieróglifos com sentido pictográfico e outros com sentido fonético, como nós usamos as letras do alfabeto”

5. Na História da comunicação Homem/Homens/Mundo: o sujeito-intérprete se constitui como sujeito-de-discurso

Ao longo da História o ser humano elaborou diferentes ferramentas materiais e não-materiais para abordar a realidade no intuito de compreendê-la e, por vezes, transformá-la. A Escrita, nos diferentes sistemas, tal como a encontramos hoje em distintas sociedades e culturas, resulta de empreitada coletiva, inacabada, como parte da luta social dos humanos na vida pela vida. Segundo Faundez (2001), essas abordagens se estruturaram conceitualmente em disciplinas. Cada disciplina possui um sistema conceitual que nos permite compreender e explicar determinada parte da realidade – determinado objeto de estudo. As Ciências Naturais, as Ciências Sociais, a Ética, As Religiões, a Ecologia, são formas humanas de abordar “o real” para interpretá-lo e exprimi-lo socialmente. Cada disciplina, portanto, tem uma linguagem conceitual específica por meio da qual as diferentes áreas da ciência se exprimem. Isso nos permite compreender as razões que levaram Bakhtin (1995. p.78) a afirmar que

Onde não há texto não também objeto de estudo nem de pensamento (...) Onde o homem é estudado fora do texto e independente do texto, não se trata mais de ciências humanas, mas de anatomia, de fisiologia humana, etc. (...) O texto é o dado primeiro (uma realidade) e o ponto de partida de todas as disciplinas nas ciências humanas”

Nesse sentido, os diversos tipos de textos/discursos exprimem o esforço coletivo do humano de organizar a realidade em sistemas conceituais de modo a instituir uma relativa inteligibilidade acerca do mundo, e dessa forma, tornar possível a sua compreensão/interpretação pelas distintas sociedades, nos diversos *espaçostempos* históricos. Assim se constituem os processos discursivos sociais que, de geração em geração, dão aos humanos as palavras, as idéias e os conceitos, organizados em sistemas ou não, com as quais podemos nos comunicar e compartilhar leituras e interpretações orais e escritas.

Para nós, fora do texto torna-se inviável uma “aprendizagem de sentidos”. O ensino e a aprendizagem da leitura e escrita deveria servir ao sujeito para melhor se compreender como os humanos produzem e transformam os sentidos acerca do mundo, e portando de si mesmo. Aprendizagem de sentido não é outra coisa senão a compreensão desse sentido

histórico do Homem que ao criar a Escrita fez cultura e se fez humano-cultural. Nesse sentido, Morin (1999. p.227) corrobora

A hominização, diz ele, mostra-nos o duplo desenvolvimento complementar, concorrente, antagônico, da individualidade do homo e da individualidade social [...] a passagem decisiva da animalidade à humanidade (que não suprime, mas desenvolve a animalidade do Homo) é inseparável da Cultura e da Linguagem.

Conforme dissemos, os seres humanos, na qualidade de intérpretes do mundo, desenvolveram diferentes ferramentas²⁴ como resposta a necessidade de compreensão/expressão e ação produtiva na realidade. A organização do conhecimento em sistemas conceituais se inscrevem nesse processo histórico e social de compreensão/expressão de mundo. Dessa perspectiva podemos dizer que as Ciências Naturais, as Ciências Sociais, a Ética, as Religiões, a Ecologia, a Literatura etc são discursos/textos – criações históricas dos humanos em sociedade. Assim, para além de sujeitos *cognoscentes* (Ferreiro e Teberosky, 1985), os humanos são seres de práticas sociais, intérpretes-ativos, de um mundo em mudança, o qual se alarga para incorporar o humano, o qual também se altera quando muda o mundo. Na prática, as dimensões epistêmicas e pragmáticas estão sempre co-presentes no interior da ação dos sujeitos, na história da humanidade.

Assim, o sujeito quase²⁵-transcende a experiência sensível no seu modo a priori de formar o conhecimento. Tal conhecimento pode e deve ser objetivo, mas essa objetividade concerne às nossas relações com o mundo ou, em outras palavras, às nossas percepções dos fenômenos, não o mundo em si. Este é, em certo grau inacessível à nossa inteligência. Tentando superar esse limite que nos impede de acessar o conhecimento dos fenômenos e nos torna incapazes de ir além ou aquém na natureza profunda do real, o humano cria novas ferramentas, novos instrumentos lingüísticos, semióticos, tecnológicos, por conseguinte, textos se organizam em gêneros discursivos.

²⁴ Leontiev, apoiando-se em diz “As operações de trabalho dos homens têm isto de notável: são realizadas com a ajuda de instrumentos. Mas o que um instrumento, pergunta ele. E a resposta obtém em Marx e Engels. O primeiro diz: “o trabalho é uma coisa ou um conjunto de coisas que o homem interpõe entre ele e o objeto de seu trabalho como condutor de sua ação“. Por sua vez, Engels adverte esclarecendo “o trabalho começa com a fabricação dos instrumentos”. “Primeiro o trabalho, escreve Engels, depois dele e ao mesmo tempo que ele, a *linguagem*[grifo nosso].P trabalho criou o próprio homem porque criou também a consciência do homem. (Marx e Engels apud Alex LEONTIEV. O desenvolvimento do psiquismo. p. 69)

²⁵ Tomamos emprestado aqui o conceito de *quase* de Saramago.

Essas condições permitem conceber a emergência simultânea e inseparável, mas também distinta, do sujeito e do objeto. O sujeito assim se qualifica no processo social de conhecer o objeto: um e outro em relação. Cada uma das duas noções é ao mesmo tempo necessária e inerente à outra no mesmo circuito dialógico (...) Os princípios organizadores do conhecimento humano são os mesmos que permitem a construção subjetiva da objetividade. Certamente, um sujeito isolado só pode imperfeitamente ter acesso ao conhecimento objetivo. Este, pois, necessita de comunicações intersubjetivas, confrontos e discussões críticas.

Ler e escrever, desta feita, são ações históricas que nos remetem, antes e para além da tríade didática escolar à tríade didático-social constituída desde sempre na/pela relação Homem/Homem/Mundo - expressão da necessidade de sobrevivência da espécie: criar ferramentas e signos para dar sentido à própria existência e imprimir uma natureza cultural à suas inter-relações sócio-afetivas. Vygotski (1993, op. cit. p.342), em seus vários experimentos observou que o pensamento não nasce de si mesmo nem de outros pensamentos, mas sim da esfera motivacional de nossa consciência, que abarca nossas “tendências e nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva” (tradução nossa).

Inspirados nessa reflexão, o objeto-escrita e sua leitura, ou mais precisamente, a relação entre leitura/escrita, desde a sua gênese, apresenta-se como interdependente: uma se constitui em relação à outra. Do ponto de vista psicológico, a escrita surge como resultado dos diversos processos de subjetivação e objetivação que constituem a história do desenvolvimento do pensamento e da linguagem humana. Desde o início, parece-nos, que há uma interdependência entre o processo de leitura, entendido como subjetivação, e o processo de escrita, entendido como momento de objetivação dos sentidos que o humano constrói ao tentar compreender/interpretar/expressar o que vê/lê nos mundos natural e social.

Assim, se tomamos a leitura e a escrita como unidade dialética, e se vemos essa relação como possibilidade de aproximação, mas também de diferenciação entre si, poderemos, a partir de então, reconhecer na Escrita a materialização “da interpretação do mundo” pelo

Homem movido pelo desejo de comunicação e de conhecimento. Se, por um lado, historicamente, a escrita se inspirou na leitura de mundo, esta, por sua vez, forçou o ser humano a criar uma *linguagem* (a linguagem escrita) para pronunciar-se no mundo. Sabemos, todavia, que a relação entre linguagem e pensamento não é especular, mas dinâmico-dialética²⁶. Talvez possamos dizer que a linguagem, de certa forma, traduz (por vezes de modo precário e insatisfatório) o pensamento.

Porém, se de um lado, considerarmos como Bakhtin (1995) que na expressão, o conteúdo a exprimir muda de natureza durante a própria atividade verbal e força o pensamento a reorganizar-se, e, de outro que como diz Vygotski (1993) o pensamento verbal surge unicamente no processo de desenvolvimento social graças à flexibilidade das conexões que estruturam o pensamento nos seus diversos planos de complexibilidade, as quais mudam quando o próprio pensamento se vê forçado a atender as exigências do processo discursivo social no qual se inscreve. Essas premissas reafirmam a importância da busca de aprofundamentos teórico-didáticos para o ensino da linguagem escrita.

Além disso, aprendemos também com Vygotski que no interior da trama das relações dialéticas entre pensamento e linguagem, um outro processo específico se desenvolve em decorrência do esforço do homem em compreender o mundo e, explicar-se em relação a ele. Trata-se do longo processo de desenvolvimento da palavra em conceitos, durante o qual é preciso compreender as diferenciações entre significado e um certo tom da linguagem, as relações entre palavra e objeto, assim como as diferenciações entre pensamento e a palavra, como fases necessárias na história do desenvolvimento de conceitos.

O desenvolvimento da leitura e escrita se inscreve, dessa forma, no processo de desenvolvimento histórico-cultural da Humanidade onde adquire múltiplos sentidos. Um sentido conceitual, dada a sua natureza científica, uma vez que é portador de interpretações/explicações (sempre provisórias) das diferentes realidades de cada tempo e espaços históricos, qual seja, o conhecimento produzido pelo homem para dar sentido à própria vida na Terra. Além disso, a escrita tem um sentido social porque se insere na

²⁶ Sobre essa questão, versa um dos principais trabalhos de Vygotski (*Obras Escogidas*, Tomo II, Madri: Aprendizaje Visor, 1993, p. 287-348)

mesma experiência que fez nascer a necessidade de comunicação – a necessidade de linguagens – possibilidade histórica de dizer algo para o Outro. De certa forma, como destaca Bakhtin (op.cit. p.111) [...] tudo aquilo que tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores [...] exteriorizando-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas próprias regras, estranhas ao pensamento interior.

No fundo, signos são linguagens em mutação. Têm uma história de longa duração, de modo particular, assim interpretamos a invenção e o desenvolvimento da escrita: a análise de sua estrutura e funcionamento no mundo da comunicação pode nos remeter aos estados evolutivos da consciência, qualitativamente diferenciados, em cada momento da existência histórica do humano.

[...] na prática real o pensamento parte do motivo que engendra cada pensamento, passa pela formalização desse pensamento, primeiro pela formação e sua mediação pela palavra interna, logo mediada pelos significados das palavras externas e finalmente expresso em palavras, no seu aspecto exterior e semântico da linguagem – pensamento verbal. (Vygotski 1993, p.342)

A compreensão desse processo nos leva a concluir que aprender a ler e escrever, ensinar a ler e a escrever, aprender a ensinar a ler e a escrever não são empreendimentos simples, nem espontâneos, nem naturais. Todos esses aprendizados exigem formação e informação de qualidade, desejo, auto-disciplina, esforço intelectual e psicológico, persistência, método, mediação pedagógica competente sustentada no conhecimento, no interesse e no desejo tanto por parte de quem se propõe a ensinar, como por parte do aprendiz.

“Numa língua temos, em nível de expressão, uma forma sintática que permite gerar frases e uma forma fonológica que permite gerar grafemas e lexemas [...] deve existir uma forma no plano do conteúdo [...] não é apenas no sistema lexical que se constitui o espaço semântico” (Eco, 2000, p.35)

Os aprendizes da leitura e escrita poderão encontrar nos textos das diversas áreas das ciências sociais e naturais, diferentemente do que encontram, nos textos de cartilhas e similares, ampla possibilidade de elaboração/reelaboração de conceitos, reorganização de

suas representações sócio-históricas e culturais, reestruturação de imagens, revisão de valores e idéias acerca de sua realidade social, histórica e cultural.

6. De sujeito-intérprete à sujeito de discurso: contribuições do pensar com conceitos

Evidentemente, o reconhecimento da importância de uma abordagem conceitual da leitura e escrita desde o início da Educação Básica coloca para professores e formadores que trabalham no ensino da escrita, uma nova exigência de base para a formação profissional, qual seja, um aprofundamento acerca da epistemológica e didática na abordagem desse objeto particular de ensino. A inteligência desenvolve-se na e por meio da aprendizagem (Morin,1999, p.195), aprender a pensar com conceitos e a estabelecer relações entre eles é relevante nesse processo na medida em que a formação de conceitos e seu uso nas práticas discursivas promove não apenas o desenvolvimento lingüístico dos falantes, como, ao mesmo tempo, promove/revela desenvolvimento psicológico, intelectual e cultural de todos: alunos, professores e formadores de professores.

Vygotski (1993, p.181) de modo particular, chama a nossa atenção para a necessidade de uma investigação especial acerca das relações entre “formação de conceitos e ensino na infância” o que serve de fundamento teórico e prático para justificar a nossa preocupação com a formação do professor que atua na educação escolar infantil, do qual se espera que, ao ensinar as crianças leitura e escrita, ensine-lhes, através de uma didática adequada, como apropriar-se das idéias e dos conceitos dos diferentes tipos de textos em uso nos diversos setores da sociedade: na Ciência, na Política, na Economia, na Literatura, na rede de Informática, etc

De acordo com o que temos refletido a partir dos trabalhos de Vygotski, “toda palavra é uma generalização (...)”. Compreender a variabilidade do seu significado requer compreender igualmente a sua natureza, ou seja, aquilo que se manifesta na *generalização* – e que constitui o seu conteúdo, a essência e o fundamento de cada *palavra* (idem, p.295). Nesse sentido, aprender uma língua exige do sujeito-aprendiz pensar esse conhecimento no seu contexto de significação, ou seja, no processo de comunicação entre os humanos, na história. É a partir desse processo, enquanto ação do humano, que vamos encontrar elementos sócio-culturais que poderão nos permitir entender e interpretar “a evolução dos significados das palavras e a sua transformação em formas superiores de máxima

complexidade e a sua expressão em conceitos abstratos” (idem, p.291). Esta é a perspectiva que adotamos para discussão a seguir.

Sabemos que, um conceito não é simplesmente um conjunto de conhecimentos científicos que o aluno possa assimilar durante a aula, mas sim “um autêntico e complexo ato do pensamento” o qual, se constitui e se expressa na linguagem. Do ponto de vista psicológico, apreender um conceito implica em desenvolvê-lo e relacionando-o a outros conceitos, o que exige, que o pensamento se eleve a um grau superior. Um conceito se desenvolve e se configura na consciência como uma generalização de novas aprendizagens e seus significados. O que não se faz independente da ação voluntária dos sujeitos - quer sejam crianças, professores, quer ainda, sejam formadores de professores (cada qual na sua condição humano-cultural de desenvolvimento), o que está posto nesse processo de desenvolvimento intelectual é a necessidade/capacidade operar conscientemente com as palavras e seus significados de modo que passem do plano da ação ao plano da linguagem, o que significa poder expressá-las em palavras-conceitos.

Segundo a perspectiva que adotamos, conceitos se formam em função de uma atividade intensa e prolongada de uma série de atos de pensamento e de conhecimento, fruto de descoberta de nexos e relações entre coisas, fatos, idéias, explicações, etc. Na medida que a palavra e o seu significado se desenvolvem, o aprendiz passa de uma generalização mais elementar para formas cada vez mais elevadas de generalização, culminando este processo com a formação de autênticos e verdadeiros conceitos, o que deixa claro que os significados mudam. Uma mesma palavra pode mudar o seu significado em diferentes épocas da nossa vida.

A partir dos trabalhos de Vygotski (1987,1993, 1995 e 1996) temos aprendido que o processo de desenvolvimento de conceitos e de significados das palavras exige o desenvolvimento de uma série de funções psicológicas: a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a comparação/diferenciação, etc, o que explica que processos psíquicos complexos não podem ser desenvolvidos de modo simples. A essência de seu desenvolvimento consiste em alterações estruturais profundas de uma generalização à outra. Por isso, diz Vygotski (1996, p.60)

Um conceito não é somente um conjunto de associações, internamente relacionadas. Trata-se de uma formação qualitativamente nova, que não pode reduzir-se aos processos mais elementares que caracterizam o desenvolvimento do intelecto em suas etapas iniciais. O pensar com conceitos é uma nova forma da atividade intelectual, um modo novo de conduta [...]. Nessa peculiar atividade, o intelecto adquire um *modus operandi* novo, que não existia antes. No sistema das funções intelectuais surge uma nova função que se diferencia das anteriores, tanto por sua composição e estrutura como pelo modo de sua atividade (tradução nossa).

Como podemos observar, o desenvolvimento da linguagem serve de parâmetro para a compreensão desse processo pelo fato de que “a palavra pode ser utilizada de modo cada vez mais consciente e voluntário como instrumento do pensamento assim como expressão do conceitos” (Vygotski, 1993, p.198), como pelo poder semântico e ideológico que a própria palavra tem, como fenômeno social, de criar novas formas de pensar, conceber e conceituar realidades. Também em Laville & Dionne (1999, p.91) encontramos que “os conceitos são instrumentos insubstituíveis para se investigar e conhecer (...) quanto mais se dispõe de conceitos, maiores são nossas capacidades de ler, questionar e conhecer o real”.

Levando em conta os objetivos deste trabalho, retomamos Vygotski porque nele encontramos referências teóricas, no nosso entendimento, ainda pouco exploradas no âmbito do ensino da linguagem escrita, notadamente no que diz respeito à contribuição do aprender a pensar com conceitos como parte do processo de aprendizagem da leitura e escrita. Para Vygotski, posição também assumida por nós, este aprendizado desempenha um papel importante no desenvolvimento bio-psicológico e social. Considerando que a atividade de escrever e de dominar diferentes tipos de textos cobra do sujeito graus variados de intelectualização, julgamos pertinente trazermos para este campo de discussão outras idéias defendidas por este pesquisador, além das que já apresentamos acima, particularmente pela relevância que apresentam como “estudo do desenvolvimento de conceitos científicos na idade infantil” (1993, op. cit. p.181). Por ora, assim, exprimimos a nossa interpretação acerca dessa temática:

- o estudo de conceitos científicos é importante para a escola porque lhe cabe ensinar a criança vários sistemas de conhecimentos científicos que são as ciências. Ora, grande

parte dessas, na nossa sociedade utilizam diferentes gêneros textuais para se exprimir socialmente²⁷.

- o desenvolvimento de conceitos científicos é de caráter psicológico e social. Em razão disso, se constitui num conhecimento importante para que os sujeitos compreendam cientificamente a sociedade e possam nela atuar com inteligibilidade e discernimento.
- o desenvolvimento psicológico da criança consiste não tanto no desenvolvimento e aperfeiçoamento de funções psicológicas isoladas, mas sobretudo no intercâmbio de conexões e relações interfuncionais que a aprendizagem de conceitos científicos mobiliza, o que não se observa quando este conhecimento permanece à margem do ensino.
- os conceitos surgem precisamente na idade escolar e se desenvolvem no transcurso dela²⁸. Uma educação de qualidade não pode prescindir da ciência que, por sua vez usa textos para dar-se a conhecer, através de sistemas conceituais específicos. Nesse sentido, sublinha Faundez (2000, p.4) “A compreensão e o domínio de conceitos são uma exigência de base para compreender os fenômenos. Sem conceitos, não têm ciências, logo não existe compreensão racional da realidade” (tradução nossa). Uma educação de qualidade científica exige formação adequada de professores.
- a aprendizagem da leitura e escrita adquire sentido quando os aprendizes se apropriam de sistemas conceituais que constituem as diferentes ciências e que se expressam através dos diferentes gêneros textuais. Há uma relação dinâmica entre a formação de conceitos, desenvolvimento de capacidades/funções psicológicas para lidar com conceitos e produção de sentido.

Todos esses processos, que, no fundo, integram o desenvolvimento humano-social têm início na infância, e, à escola caberia a responsabilidade de fazê-los evoluir através do processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras, um ensino de leitura e escrita de qualidade deveria adotar uma didática favorável a apropriação dos conceitos a compreensão dos sistemas conceituais que são as ciências. Parafraseando Faundez (1999, 2000, 2003) considerando que as ciências são explicações racionais da realidade e essas explicações se exprimem na forma de textos, o ensino-aprendizagem da leitura e escrita para ter sentido deveria permitir aos alunos a apropriação conceitual das ciências

²⁷ Aí também se inclui a literatura, arte, a poesia, a música, o cinema, etc.

²⁸ Do mesmo autor, Tomo IV, pode-se ler “El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación del conceptos (1996, p.47)

ensinando-os a ler/interpretar os diferentes tipos de textos das distintas áreas. O que significa, num certo sentido, que cada área de conhecimento requer uma re-iniciação do aprendiz no *mundo específico da escrita* que cada ciência e seus conceitos comportam. (uma retomada de seu processo de alfabetização, desta feita, num campo científico particular)

Independente da idade, todo aluno é alguém que tem uma história sócio-cultural, isto é, não a tem apenas como herança, mas também como artesão das obras coletivas: a Sociedade, a Cultura, a História, a Educação. É como partícipe, mais ou menos consciente, desse momento social histórico, que, cada aluno deve ser considerado antes e durante o ensino. Ou seja, como alguém que traz para a aula conhecimentos, concepções e conceitos, construídos e em construção, a partir de sua história educacional/social, e, que, constituem o quadro de referência a ser utilizado para interpretar/subjetivamente a aula de cada professor. São essas referências prévias, que, no entendimento de Giordan (1996) formam as “estruturas de recepção” do ensino e que por vezes, podem também, se opor à novas aprendizagens, não apenas favorecê-las.

Assim sendo, a apropriação de conceitos é importante para os alunos para dar sentido às aprendizagens que usam a leitura e escrita – como uma porta aberta ao mundo do conhecimento – fonte de inspiração para continuar a ler e aprender, enquanto lê. Fonte de prazer de conhecer e de inspiração para escrever e, assim dizer ao Outro os sentidos conceituais e sociais apropriados via leitura crítica de boas obras. A apropriação de conceitos é importante para o professor como constituinte de sua formação cultural, científica e social como exigência de sua profissão na práxis de alfabetização. Aprendemos com Descartes que, ler bons livros equivale a uma conversação, a um diálogo “com as pessoas melhores qualificadas dos séculos passados” e também da atualidade, acrescentamos.

Quando defendemos uma aprendizagem conceitual para alunos e professores é com o entendimento de que “o conhecimento no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas por meio de conceitos [...], o pensar com conceitos abre ante os sujeitos o mundo da consciência social objetiva [...] e lhes permite uma participação maior na produção social” (Vygotski, 1996, p. 64 – tradução nossa).

Se, por um lado, as novas tecnologias têm provocado alterações na relação Homem /Conhecimento (há quem defenda que, cada vez mais, o professor está deixando de ser presencialmente necessário para mediar essa relação). Por outro lado, reafirma-se a importância do papel destes professores, no sentido de assegurar aos alunos, de qualquer faixa etária, o domínio conceitual e social da Leitura e Escrita como condição básica para a sua inserção crítica nas diversas esferas do processo civilizatório da humanidade, enquanto sujeitos desse tempo e desse espaço históricos. Afinal, embora não descartemos outras possibilidades, a Escrita recoloca o Homem e seu Mundo numa engrenagem de reflexividade infinita *na* e *sobre* a História, a Filosofia, Arte, a Tecnologia, a Poesia, a Literatura, dentre tantos outros mundos que a Escrita, enquanto linguagem, realiza a mediação, ao mesmo tempo em que se realiza nesse processo. Roland Barthes (1978, p.20), por sua vez, diz:

“A língua é um imenso halo de implicações, de efeitos, de repercussões, de voltas, de rodeios, de redentes; ela assume o fazer ouvir um sujeito ao mesmo tempo insistente e insinuável, desconhecido, e no entanto reconhecido segundo uma inquietante familiaridade: as palavras (...). Na ordem do saber, para que as coisas se tornem o que são, o que foram, é necessário esse ingrediente, o sal das palavras. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo”.

Nessa mesma ótica, Calvino (2001, p.90), segundo ele mesmo enfeitiçado pela magia da leitura enuncia: “a palavra associa o traço visível à coisa invisível, à coisa ausente, à coisa desejada ou temida, como uma frágil passarela improvisada sobre o abismo [...]”.

Temos ouvido com freqüente regularidade: “fazer ciência é diferente de fazer literatura”. Embora não cheguemos a propor, como o fez Barthes (1977, p.19), em sua *Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária na França*, quando disse que “todas as disciplinas deveriam ser expulsas do ensino, exceto uma, a disciplina literária, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário...” Não podemos escapar ao reconhecimento que “a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso (...)”. A literatura nos importa porque quando se refere ao saber, o faz como um saber-em-devir, nunca terminado, e que, por isso mesmo, nos empurra para mais longe. Por fim, explica o próprio Barthes, “a literatura não diz que sabe

alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que ela sabe muito sobre os humanos”. Conhecimento do humano: haveria algo mais significativo para a formação de professores?

Concluindo, conforme dissemos anteriormente, a formação de conceitos começa na infância e se desenvolve no decurso de toda vida escolar e não-escolar. Uma criança que vive e age no mundo da comunicação e do conhecimento escrito, pode aprender desde cedo a refletir sobre o sistema de idéias e conceitos que a escrita representa. Ao participar de práticas discursivas a criança encontra oportunidade de compreender/aprender que o mundo da escrita é um mundo de signos e símbolos, convenções sociais formuladas historicamente para a comunicação dos humanos.

Como a realidade não é auto-elucidativa, não se diz, nem se mostra por si mesmo para o humano, a não ser de forma fenomênica, foi preciso, portanto, que o humano, na qualidade de intérprete ativo, em cada momento histórico de sua existência concreta, criasse formas simbólicas de expressão e materialização de sua compreensão e interpretação de mundo. De certa forma, parece-nos pertinente dizer que a leitura de mundo, de que nos falava Paulo Freire, não só precedeu, como também, forjou a palavra na forma oral e na forma escrita, uma em relação à outra, desde o início da História da Humanidade. O ser humano, grosso modo, para sobreviver precisou produzir para reproduzir-se, transformar transformando-se. Em função dessa necessidade biopsicológica e social, o humano, na condição de ser-com-o-outro, criou ferramentas;²⁹ evoluindo, criou linguagens, que mais tarde se constituíram em sistema de simbolização gráfica em que se inscreve a noção de *ferramenta cognitiva*³⁰.

Essa noção tem sido aplicada por diversos estudiosos às estruturas de representação e funcionamento semiótico elaboradas pelo ser humano no curso de sua história individual e coletiva. Por meio de signos e/ou sistema de signos o homem se *mostra* ao mundo revelando dessa forma, o seu conhecimento histórico-cultural de cada época, e em cada momento da evolução do gênero humano. De acordo com Gaby Netchine-Grynberg e

²⁹ Não apenas mão do humano, como todo o corpo sofreu mudanças para adequar-se à necessidade de produzir para reproduzir-se – sobreviver. Para dominar a Natureza, foi preciso ao humano dominar si mesmo, ou seja, transformar-se e dominar a própria natureza, uma e outra simultaneamente.

³⁰ Esta noção “*outil cognitif*” (“*ferramenta cognitiva*”-tradução nossa) é usada por Gaby NETCHINE-GRYNBERG e Serge NETCHINE. *Fonctions sémiotiques et structures graphiques* (1997, p. 79-9)

Serge Netchine (1997, p.79) tais sistemas, na sua diversidade, todos eles, quer sejam tecnológicos, no sentido amplo, quer sejam, abstratos, como os sistemas lógicos, científicos ou filosóficos, todos exercem uma mesma função – a função de mediação pela qual se constrói em suas diversas modalidades a relação homem/mundo, na história.

7. Ensino da Linguagem Escrita e desenvolvimento psicológico e sócio-cultural

Apesar da quantidade crescente de discussões no campo da alfabetização nas últimas décadas, conforme Soares (1991, 2000) e Rojo (2005) a linguagem escrita - objeto de estudo privilegiado nessa área de ensino, continua insuficientemente explorada em várias dimensões de sua constituição sócio-cultural. Ou seja, consideramos pouco estudada a Linguagem Escrita, enquanto criação histórica da humanidade. Quer dizer, enquanto ação comunicativa do homem em relação aos outros homens no mundo, negligenciando-se, dessa forma, a importância de um olhar para a sociogênese da linguagem escrita quando do seu ensino na escola e na formação de professores.

O desenvolvimento cultural da criança, de acordo com Vygotski (1987, p.33) ocorre simultaneamente com o desenvolvimento biológico, enquanto processos distintos, porém interligados: “ a particularidade e a dificuldade do problema do desenvolvimento das funções psíquicas reside no fato de que essas duas linhas de desenvolvimento estão integradas na ontogênese, formando um processo único e complexo”.

O desenvolvimento da criança na aprendizagem da linguagem escrita promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a formação de conceitos (Vygotski, 1993, 1995). Sabemos, diz Vygotski, por meio de nossas investigações do processo de formação conceitos que o conceito não é simplesmente um conjunto de conexões associativas que se assimila, de modo automático, apenas ouvindo aulas. Conforme dissemos anteriormente, a formação de conceitos, bem como, a sua reconceitualização exige dos sujeitos um autêntico ato do pensamento. Isso significa, por parte de professores e dos formadores, compreender que o domínio da linguagem escrita, para além do treinamento de uma determinada tecnologia envolve a capacidade psicológica de estabelecer nexos, fazer associações entre idéias, conhecimentos, inter-relacionar conceitos e signos.

Na contramão do pensamento de muitos educadores, no momento em que uma criança aprende uma nova palavra, relacionando-a ao seu significado, o desenvolvimento do significado dessa palavra, não está *dado*, mas apenas, pode estar se iniciando. Os significados das palavras evoluem e se transformam. Também, conceitos podem ser reconceitualizados e os signos podem ser (re) significados, na medida em que exprimem em cada espaçotempo a ação do seu criador – o ser humano e suas inter-relações com a natureza, a sociedade e a cultura em que vive e busca sentidos para o próprio viver.

Ao retomar a discussão sobre “as funções psicológicas superiores” na obra Teoria das Emoções, Vygotski (1998, p.5) recoloca a noção de signo como “instrumento de mediação no processo de desenvolvimento dessas funções” (tradução nossa). Ao mesmo tempo, para responder à questão da relação entre linguagem e pensamento, preocupou-se em compreender o elo que se estabelece entre o *cognitivo e o afetivo*. Nesse sentido, sublinha o autor que cada *idéia* tem em si, de forma elaborada, a relação afetiva do homem e sua realidade, representada na e por meio dessa *idéia*.

8. Nosso foco e problema de pesquisa

Com base no que até aqui expressamos, nossa pesquisa tem o foco no tratamento teórico-metodológico dado ao ensino da Linguagem Escrita na formação universitária do professor-alfabetizador a partir da tríade didática constituída nas inter-relações entre formadores/professores/escrita. Como esse ensino é tratado nessa formação? Quais os seus fundamentos? Quais as implicações da posição e direção tomadas? Propomos discutir essa questão a partir de um Programa de Formação Universitária com professores da rede pública dos municípios de São Paulo, no que se refere ao tratamento dado, especificamente, ao ensino da linguagem escrita no início da escolaridade infantil, como parte do processo de alfabetização.

Entendemos que, ao se tornarem mais claras as relações na tríade didática, poderemos melhor dimensionar as efetivas contribuições dos cursos³¹ que formam professores para o ensino da escrita na infância, no sentido de lhes assegurar o direito de exercitar e desenvolver na escola a fundamental atividade de pensar.

³¹ Para Droguett (2002, p.72) “O relógio da pedagogia está atrasado, parece que nem sequer se preocupa com a hora”.

O pensamento conceitual envolve uma enorme expansão das formas resultantes da atividade cognitiva. Uma pessoa capaz de pensamento abstrato reflete o mundo externo mais profunda e completamente e chega a conclusões e inferências a respeito do fenômeno percebido, tomando por base não só a sua experiência pessoal, mas também os esquemas de pensamento lógico que objetivamente se formam em um estágio avançado do desenvolvimento da atividade cognitiva (Lúria, 1990, p. 135)

Enquanto pesquisadores e formadores de professores-alfabetizadores, não podemos negligenciar a contribuição da aprendizagem da linguagem escrita para o desenvolvimento sócio cultural da criança “graças à possibilidade de ler, e, por conseguinte, enriquecer-se com todas as criações do humano no terreno da palavra escrita.” (Vygotski, 1995, p.198 – tradução nossa).

Se a sociedade atual nos obriga a pensar um novo papel para a escola onde as crianças são, sistematicamente, iniciadas no mundo da escrita, talvez a academia pudesse se antecipar no tempo e ajudar os professores a instituir uma nova função para o ensino da leitura e escrita, da escola à universidade. Mais do que criticar as escolas nos seus tradicionalismos, talvez a nossa contribuição, na qualidade de formadores, seja começar aproximando-nos mais dos professores para, inspirados no literato Ítalo Calvino juntos passemos a fazer parte “dos inventori e interpreti tra la natura e li omini” [inventores e intérpretes entre a natureza e os homens]. Talvez, dessa forma, tenhamos algo mais significativo a ensinar às crianças na escola e aos estudantes na universidade.

CAPÍTULO II

A ESCOLA E O LER E ESCREVER

A instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais tanto pelas famílias, como pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte que recua na medida em que se avança em sua direção. (Bourdieu)

Somos herdeiros do peixe atônito que encontrou a sua respiração naquilo que o asfixia. (Edgar Morin)

Vários indícios apontados por Foucault e outros nos fazem pensar que a escrita antecederia a fala. Levando em conta esta possibilidade, tentamos analisar o papel de mediação desenvolvido pela leitura entre a escrita e a fala. O conceito de mediação está sendo usado neste contexto, como espaço de constituição das linguagens: fala e escrita, uma em relação à outra, passando pela leitura, o que equivale dizer que a fala e a escrita “bebem” na leitura que o homem, na qualidade de intérprete ativo faz dos mundos (natural e social) no intuito de compreendê-los e sobre eles poder, intencionalmente agir. Portanto, o ler e escrever (assim como o falar) inscrevem o humano em geral no mundo da linguagem, conceito adotado por nós como resultado das complexas aprendizagens realizadas pela humanidade ao longo de sua história.

Entre os sentidos dos aprendizados “ler e escrever” na História da Humanidade e os sentidos que tem motivado o ler e escrever na história da escola brasileira há uma distância de natureza qualitativa, que não diz respeito somente às transformações decorrentes do processo histórico entre o passado e o futuro da escola e da sociedade. A percepção que temos é que a Escola (usada aqui no sentido amplo, envolvendo também a universidade) não apenas perdeu o bonde da história, perdeu-se na própria história, ou seja, as escolas e os educadores brasileiros, parecem perdidos na voluptuosidade daqueles que, mesmo estranhos à escola, gerenciam de fora, em grande parte, a vida da vida das escolas.

No Brasil, embora, reconhecidamente haja tentativas de superação deste estado no qual se encontra a educação em geral, na continuidade deste texto, vamos expor alguns exemplos com a intenção de apontar algumas tradições que mantêm, quando se trata do ler e escrever na escola, notadamente no processo de alfabetização de crianças. Neste campo persistem determinadas práticas no ensino de Língua Portuguesa, de reiterado uso que no cotidiano

escolar se tornaram clássicas. Vamos destacar dois exemplos: as convencionais classes de alfabetização e o uso de cartilhas.

1. O ler e escrever e as clássicas turmas de alfabetização

É de amplo conhecimento a existência nos sistemas de ensino das convencionais “classes de alfabetização”. Na rede de ensino privado, essa turma costuma agrupar crianças na faixa etária de 5/6 anos, e na rede de ensino público, em geral, refere-se à classe das crianças iniciantes, recém matriculadas no Ensino Fundamental, mesmo e apesar de a escola estar organizada de acordo com o Sistema de Ciclos³². Isto significa que há uma situação institucional dada pela escola que antecede e ultrapassa a aula de leitura e escrita, circunscrita à tríade didática professor/criança/objeto-escrita. Na história da alfabetização das crianças, estas classes preexistem como representação no imaginário da escola, e, através da forma como são organizadas e funcionam, revelam a concepção e o sentido que a alfabetização têm para a referida instituição escolar. Em outras palavras, concorre com a abordagem teórico-prática do professor-alfabetizador a abordagem institucional e pedagógica que a escola pratica no trato das questões acerca da alfabetização das crianças. Entre essas abordagens há uma certa tensão fomentada por vezes por uma disputa (explícita ou velada), envolvendo gestores e professores, acerca de quais concepções e práticas devam prevalecer no espaço escolar, dependendo dos interesses dominantes, em cada época.

Não é objetivo deste trabalho aprofundar esta questão. Nosso foco é o ensino-aprendizagem da linguagem escrita e a formação de professores para este trabalho. Pretendemos com esta breve reflexão pontuar a relativa autonomia dos professores no cumprimento do seu papel na tríade do ensino-aprendizagem da linguagem escrita, quer no âmbito da escola, quer no âmbito das licenciaturas. A abordagem teórico-metodológica no ensino-aprendizagem da linguagem escrita não decorre simplesmente das escolhas dos professores, mesmo sendo estes, em última instância os que respondem frente aos pais e a sociedade em geral, pelas aprendizagens ou não das crianças. Há a abordagem feita pela escola materializada na maneira como são estabelecidas as relações institucionais, profissionais envolvendo toda a equipe que nela atua, bem como as condições

³² Ou Bloco Único de alfabetização que, no caso, abrange as duas primeiras séries do Ensino Fundamental. Mesmo nesse caso, ao se referirem a classe de alfabetização é à “*turminha da 1ª série*” que se referem, no cotidiano escolar.

sociopedagógicas e materiais. No conjunto, podemos dizer que existe um determinado olhar da escola como um todo para essas classes de alfabetização, que projeta sobre elas expectativas, conceitos e pré-conceitos.

Tudo isso deixa claro que tais classes não funcionam como ilhas isoladas. A tríade didática que ali se configura para cumprir a função de ensinar a ler e escrever tem as marcas dos sujeitos (professor/alunos e suas concepções e sentidos) como também da instituição-escola: suas rotinas, sua cultura, suas representações, etc. A natureza dessa tríade: aluno/professor/Conhecimento, muda quando mudam os interesses sociais e ideológicos das diferentes sociedades, nos diferentes tempos históricos o papel de professor se constitui a partir de uma relação de reciprocidade com o papel de aluno, e, ambos em relação ao Conhecimento, situação que se realiza em determinada escola de uma dada sociedade, mais ou menos aberta/fechada à mudanças e permanências. Este é um aspecto importante na dinâmica da vida de cada escola e que afeta o ler e o escrever. Considerando-se, pois, que há uma relação de *afetação* entre a escola e o ler e escrever no seu interior, a qual, por conseguinte, influencia o quê e o como se lê e escreve em certas escolas, esse pressuposto autoriza-nos a pensar, pois, (se há influências mútuas entre escola/sala de aula) que qualificando-se o ler e escrever (por ex. formando melhor os professores), a escola em geral, isto é, no seu conjunto, a escola poderá assumir um outro perfil frente a e dentro da sociedade brasileira.

Esta é a posição que adotamos frente à problemática em discussão: os cursos de formação de professores para trabalhar com o ler e escrever, além de contemplar nos seus objetivos o desenvolvimento de capacidades discursivas, lingüístico-textuais, capacidades de agir sobre situações de comunicação (Mugrabi, 2004, p.6) deveriam ter em vista o desenvolvimento de capacidades psicológicas superiores (raciocínio lógico, desenvolvimento da memória, atenção, pensar com conceitos, etc), de modo a contribuir para a elevação do domínio de formas de pensar, pelos professores. Mediante nossa capacidade de pensar podemos criar. Pensar é poder. Saber pensar confere poder. Em razão disso, o domínio de formas diversas de pensamento, torna-se para os sujeitos, possibilidade de extensão de relações de força [...] “mesmo quando todas as forças que, ao nos atravessarem, nos querem fracos, tristes, servos e tolos...” (Deleuze, 1992, p.118 -121)³³.

³³De nossa parte, não vemos nisso um retorno de Deleuze ao sujeito. Trata-se como ele próprio esclarece, de abordar o pensamento como um “processo de subjetivação”, enquanto “constituição coletiva de modos de

2. O ler e escrever e as cartilhas.

Durante vários séculos foi comum (e é ainda hoje, em alguns lugares) ensinar a ler e escrever utilizando-se de cartilhas – cartilhas-catecismos para alguns, cartinhas de recomendações pedagógicas para outras, que no fundo cumpriam a mesma função: ditar ao professor as regras do jogo. De acordo Bastos (2004), a primeira *Cartinha* com a função de ensinar a Língua Portuguesa que se tem notícia data de 1504. Ler e escrever, desde muitos séculos, pais e crianças buscam a escola para aprender. Ensinar a “ler, escrever e contar”, Rui Barbosa também já reafirmara como função social da escola muito antes de Paulo Freire, Emília Ferreiro e tantos outros.

Sabemos que existem diferenças inegáveis quanto aos objetivos do ensino da leitura e escrita em cada época e cultura³⁴. Quanto a isto, também estamos de acordo com Kleimann e Moraes (1999, p. 44) quando dizem que na escola o ler e o escrever podem cumprir funções educativas diversas. Dessa forma, a leitura e a escrita podem tanto ser objetivo como instrumento de aprendizagem.

“Na qualidade de instrumento, pertence a todas as disciplinas, pois é, por excelência, a atividade na qual se baseia grande parte do processo do processo de aprendizagem em contexto escolar. Na qualidade de objetivo, envolve a formação de atitudes [...] naquilo que a sociedade considera importante para as futuras (e as atuais, acrescentamos) gerações”.

Nos 500 anos de Educação e Alfabetização no Brasil, diversos modelos pedagógicos ancorados em diferentes concepções teórico-metodológicas vem disputando um lugar de hegemonia no meio acadêmico. Sabemos que, cada abordagem teórica das diferentes realidades nasce em determinado contexto histórico, e no mais amplo sentido, representa quase sempre, uma espécie de luta entre diferentes pontos de vista acerca da relação Homem/Homem, Homem/Mundo/ Homem/Conhecimento. Toda teoria, como nos ensina Castoriadis (1982) é sempre “uma tentativa de elucidação do real”, quer se trate do Humano, da Natureza, da Cultura, Sociedade, etc..

existência” que mais se aproxima de Nietzsche quando fala de “invenção de novas possibilidades de vida”. Em outras palavras, “a existência como obra de arte e a Filosofia como um estilo de vida”. Nessa perspectiva, a lógica de um pensamento não é um sistema racional em perfeito equilíbrio. “A lógica de um pensamento é como um vento que nos impele, uma série de rajadas e abalos [...]” (idem)

³⁴ Sobre esse assunto pode-se consultar Maria do Rosário L. MORTATTI. Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/ 1876-1994). Também sugerimos, Leonor L. FÁVERO. *O ensino no Brasil sem os jesuítas: a política do Marquês de Pombal*. In BASTOS N. B. (org.). Língua Portuguesa em Calidoscópio, pp. 61-71.

Se, reconhecemos, como não suficiente ter acesso ao computador e à internet para ter sucesso no trato da informação que aí se coloca, ou ter êxito também nesse trato,. O simples acesso não significa, que isso seja suficiente para a inclusão social” (Bourdieu, 2001, p.221). Dde modo análogo, democratizar a leitura e a escrita não passa apenas pelo acesso ao texto escrito, mas sobretudo pelo saber ler – que no fundo pressupõe a apropriação crítica do poder do saber ler e do poder do saber ler e escrever.

Quando o sujeito aprende a ler e a escrever, ampliam-se as dimensões da própria experiência social. Ao ser parte de uma cultura mais avançada, a maior complexidade das atividades culturais com as quais o sujeito se vê confrontado, passa a lhe exigir novos repertórios enunciativos, tanto para ter acesso aos novos contextos como para neles agir discursivamente , de modo adequado..³⁵

3. Algumas mostras de atividades clássicas do ensinar a ler e escrever na escola .

Iniciamos nossa vida de professora,³⁶ alfabetizando crianças, conforme manual de orientações que acompanhava a Cartilha Sodré, no início da década de 70, quando ainda cursávamos o *5º ano de Admissão ao Ginásio*, na zona rural do Estado do Espírito Santo, no mesmo grupo escolar em que fomos alfabetizados. Daí para cá uma longa e intensa experiência teórico-prática passou a fazer parte constitutiva de nossa formação e ação em diversos contextos educacionais. Além desta experiência como docente na Educação Básica, mais tarde, trabalhando nos sistemas municipais e estaduais de ensino, e, ao mesmo tempo, atuando como professora no Ensino Superior tivemos a oportunidade de participar de diferentes programas de formação professores. As concepções e os sentidos que hoje dão determinado contorno à nossa visão de educação foram forjadas no conjunto dessas experiências, dentre as quais, no trabalho de pesquisa-ação que culminou com a nossa dissertação de mestrado “Alfabetização: da prática a práxis” (Costalonga, 2002) também foi na época e continua sendo relevante neste processo de doutoramento que nos confronta com a necessidade de operar com e sobre outros conceitos, idéias e valores, e, conseqüentemente, reconceptualizar nossa conduta no mundo.

³⁵ Ver exemplos in Brossard, M. Université de Bordeaux2. Pratiques d’écrit, fonctionnements et développement cognitifs. In MORO, Christiane, SCHNEUWLY, B. et BROSSARD, M. (sous la direction de). Outils et signes: perspectives actuelles de la théorie de Vygotski. Bern; Berlin; Frankfurt/M.; New York; Paris; Wien: Lang, 1997, p.109. (Exploration: Cours et contributions pour les sciences de l’éducation).

³⁶ Era comum na época, quando alguma professora se afastava por licença gestação, ex-alunos serem convidados a dar aulas de substituição, na qualidade de *docentes de emergência*.

Em razão de tudo isso que dissemos acima e inspirados nos estudos teóricos que continuamos a fazer, particularmente aqueles relacionados ao nosso tema e objeto de pesquisa, vamos olhar criticamente para esta história profissional que se entrelaça à outras histórias de professoras e professores com quem trabalhamos e destacar algumas atividades de ensino de leitura e escrita, as quais, da perspectiva que nos colocamos, sinalizam mudanças na área (de diferentes tipos e nuances), apesar de, na aparência, fazerem supor o contrário. Assim, as práticas de ensino de leitura e escrita destacadas a seguir, terem sido escolhidas, tomando-se como referência, de um lado as chamadas “práticas tradicionais de alfabetização” e de outro, as “práticas discursivas de alfabetização”, deixamos claro que esta classificação não pode ser tomada de forma absoluta, uma vez que, no movimento complexo do processo de mudança do qual participam, tais práticas podem assumir diferentes feições. Entendemos que, algumas práticas, aparentemente inovadoras e/ou tradicionais, podem assumir diferentes sentidos e significados, em distintas escolas, em tríades didáticas constituídas por outros partícipes, em contextos comunicativos.

Todavia, reconhecer a complexidade dos processos de mudança, reconhecendo como inevitáveis as contradições internas, as evoluções e involuções, etc., não elimina a necessidade de discernir a partir de indícios de rupturas e/ou continuidades entre o “velho” e o “novo”, no conjunto, o quanto distantes ainda nos encontramos de uma verdadeira “revolução” no que diz respeito ao ler e escrever na escola e na universidade.

3.1. Sobre rupturas e continuidades: flutuações entre o velho e o novo

A título de ilustração, seguem alguns exemplos do que pode ser considerado como uma zona de instabilidade no processo de desenvolvimento de mudanças na abordagem do ensino da leitura e escrita.

Exemplo 1 - conforme dissemos acima, as convencionais “classes/turmas de alfabetização” sobrevivem no cotidiano escolar, por vezes, à margem das discussões sobre as possibilidades

de se ensinar a ler e escrever com a diversidade de abordagens e com as diferentes áreas curriculares³⁷

³⁷ Cf. FAUNDEZ e MUGRABI (1999, 2003); MUGRABI (2002, 2004) ; COTA (2002); NEVES, VIEIRA SOUZA, SCHÄFFER, e outros (orgs.) (2004)

Exemplo 2 – a tentativa de inovação traduzida na organização da escola em sistema ciclos, sem que o currículo e as concepções de ensino-aprendizagem subjacentes sejam reformulados. Como resultado, encontramos escolas que se dizem não-seriadas quanto à sua estrutura burocrático-administrativa, mas do ponto de vista pedagógico educativo, esta nova organização convive (não sem conflitos) com o *velho* currículo, que a) se mantém distribuído em fatias justapostas, tanto no plano vertical, ano a ano, como dentro de um mesmo ano letivo, isto é, horizontalmente, b) ou ainda, a seqüência do ensino equivale a seqüência dos conteúdos do livro didático adotado, em cada ano/série. Em ambos os casos, poucas vezes nos damos conta que as franjas das várias áreas se tocam, mesmo porque a substância discursivo-textual de que são feitas ultrapassam e transgridem as fronteiras que lhes são impostas pelos currículos disciplinares.

Exemplo3 - além desta abordagem do currículo, observa-se, ainda, no processo de alfabetização, a velha contradição manifesta no esforço por separar aquilo que, por natureza social deveria se realizar como um todo dinamicamente integrado: o processo de alfabetização. Dessa forma, não haveria linha divisória nítida tentando separar : “agora é hora de ler”; ou agora é “hora da matemática”; depois do recreio “a gente faz estudos sociais”, ou ainda: “hoje é dia de historinha”, “terça e quinta- feira é dia de produção de texto”, sexta-feira é dia de artes, jogos e brincadeiras, como se a língua/linguagem não fizesse parte de todas as atividades.

Exemplo 4 - solicitação aos alunos que “produzam textos”, com regularidade previsível, após determinados eventos, tais como: no retorno das férias, nos finais de semana prolongados, após atividades extra-classe: um passeio qualquer, uma visita a um museu, parque, a uma exposição cultural ou artística, etc. após a turma assistir um filme na própria escola, por ocasião das comerciais datas comemorativas,etc. Não negamos aqui a contribuição que todos esses espaços podem oferecer para o ensino aprendizagem da linguagem escrita. O que pontuamos é a necessidade de pensarmos se em nome de uma inovação (lembramos que essas práticas surgiram no bojo das críticas ao ensino cartilhesco, contrapondo-se à pobreza da didática do ler e escrever decorrentes) não estamos, num certo sentido, contribuindo para instituir uma “ditadura na produção de textos”, por vezes, sob o clichê da importância da produção de textos espontâneos para o processo de alfabetização.

Exemplo5, com algumas variações, ainda pode-se observar solicitação às crianças da seqüência: a) “separem as sílabas”, b) juntem as sílabas e com elas formem palavras”, c) “leiam as palavrinhas construídas” (com ênfase na transcrição fonética e na oralização das sílabas e palavras). Embora não seja sempre assim, observa-se uma tendência em focar a forma e desconsiderar o conteúdo, como se existisse uma língua oca, vazia de conceitos e sentidos (vazia de conteúdos), dando ao aprendiz a tarefa de aprender uma língua fora dos conteúdos (conceitos, idéias, apreço, afetos e desafetos, etc) que dão sentido à aprendizagem.

Esta tendência em dar ênfase na forma e nas microestruturas lingüísticas tem se revelado, mesmo em escolas que se dizem “não tradicionais”. Nestes contextos, pode-se observar dentre as tentativas de mudanças, indícios de repetição das abordagens criticadas na história em andamento. Por exemplo, temos observado que as cartilhas vêm sendo substituídas por músicas, parlendas, receitas, contos, cruzadinhas, etc, Porém, quanto à abordagem da linguagem escrita poucas mudanças podem ser identificadas. A música é para ser cantada, contos e parlendas servem para ser comentados/ apreciados, cruzadinhas são utilizadas para brincar. Quando se trata de mostrar/ensinar a ler e escrever o que se “destaca” destes diferentes tipos de textos são apenas letras, palavras e frases. Preocupa-se com que as crianças estejam em contato com diversos portadores de textos, porém o próprio de texto, não é tomado como objeto de estudo, adiando-se, mais uma vez, a reflexão sobre a relação entre natureza/função de cada um destes textos, as relações e distinções entre conteúdo e forma composicional, a finalidade de cada tipo de texto, seu objetivo social, as diferentes sentidos que um mesmo texto pode assumir em contextos comunicativos diferentes. Tudo nos faz pensar que sob a aparência de inovação no ensino da linguagem escrita, há mais continuidades que rupturas em relação às chamadas práticas tradicionais de alfabetização na infância. Trata-se, todavia, de um espaço que se abre a múltiplos olhares. Pesquisar e aprofundar essa questão pode nos confrontar com realidades que nos forcem a rever nossas concepções.

Referimo-nos aqui principalmente às práticas de ensino da linguagem escrita com ênfase nas unidades micro estruturais da língua (letras, sílabas, relação fonema-grafema, palavras) em detrimento do aprendizado de práticas discursivas, apesar de reconhecidas, teoricamente, como integrante do processo de alfabetização. O que se observa nas chamadas “práticas discursivas de alfabetização”, efetivamente, é o uso do texto/discurso

como pretexto para dar uma cara nova à velha prática de limitar o processo de alfabetização ao ensino de letras e nomes (palavras). No plano teórico, subjacente a estas práticas identificamos a continuidade da concepção de escrita enquanto apropriação do código de transcrição fonética apesar de amplamente criticada nas escolas e universidades. Trata-se de uma contradição que requer revisão epistemológica e metodológica no trato do objeto-escrita no ensino, a começar nos cursos que formam os professores.

4. Sobre ler palavras e ler idéias

O ensino da Escrita, como observara Vygotski (1931/1995, p. 183), pouco tem se baseado no desenvolvimento das necessidades psicológicas e culturais da criança. Em geral, a aprendizagem da escrita se faz a partir de um ensino cuja ênfase recai sobre o domínio de um hábito motor em desenhar *letras bem feitas*, desconsiderando-se que, quando se trata de ler e escrever e, por conseguinte de aprender ler e escrever, isso não se faz com *letras vazias*. À semelhança do aprender a tocar piano, compara Vygotski (1982), segundo esta abordagem, do aprendiz é exigido que desenvolva agilidade nos dedos e aprenda a tocar as teclas olhando as notas, porém, não o introduz na natureza e no sentido da música. Dessa forma, desconsidera-se que uma palavra se torna incompreensível se o sujeito não dispõe do conceito que expressa tal palavra, o que lhe permitiria compreender o sentido do que lê.

Este, parece-nos, um ponto central relegado à margem dos estudos acerca do ensino e aprendizagem da leitura e escrita realizados nos cursos onde se formam os professores. No momento em que a criança aprende uma palavra, salienta Vygotski no momento em que uma criança compreende o significado de uma palavra nova para ela, o conceito não se formaliza, mas apenas se inicia.

Essa tradição de ensinar a ler centrando-se na leitura, fora do texto, de sílabas e palavras, desconsidera a importância da aprendizagem dos conceitos de cada área/disciplina no processo geral de desenvolvimento e de aprendizagem infantil, mediante as possibilidades que oferece ao aprendiz de elaboração/reelaboração de conhecimentos cotidianos e de desenvolvimento de funções psicológicas superiores implicadas na aprendizagem da leitura e escrita e na compreensão científica da realidade. Por conseguinte, ao aprender uma língua, oral ou escrita, fora da aprendizagem de conceitos, poderemos simultaneamente,

comprometer o aprender a ler, o aprender a falar, o aprender a escrever e o aprender a pensar a realidade com conceitos.³⁸

Somos testemunhas de que mudanças vêm ocorrendo, do ponto de vista epistemológico-didático, tanto na pedagogia da escrita das escolas como das universidades onde se formam os professores. Porém, mesmo dentre aquelas iniciativas que se dizem inovadoras, observamos uma desagregação interna entre as distintas áreas de conhecimento, esquecendo-se que cada uma delas se consolida empiricamente, através de textos/discursos.

Agindo dessa forma, algumas escolas e também universidades têm transformado o próprio ato de ler, de aprender a ler e de aprender como se ensina a ler e escrever num processo em que, cada vez mais, parece afastar crianças e jovens do mundo da cultura do ler e escrever na escola e fora dela.³⁹ A leitura que poderia representar uma porta aberta para uma melhor compreensão do mundo, converte-se numa experiência empobrecida, contrariando, dessa forma, o princípio da leitura como fonte de conhecimento e desenvolvimento cultural. Dessa maneira, a inserção dos estudantes no mundo da escrita, que deveria contribuir para a formação do *leitor maduro*, acaba, na própria gênese, produzindo não-leitores – indivíduos que exprimem mal-estar de “ter-que-ler” ou “ter-que-escrever” – o que contradiz a conduta do *leitor maduro* defendida por nós e descrita por Lajolo (1991) quando diz que leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado e os sentidos de tudo o que já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das pessoas e da vida.

Conforme assinalamos, a década de 80 tem servido de referência quando o assunto em debate é alfabetização de crianças. Dentre as várias críticas dirigidas aos professores e suas práticas de ensino de leitura e escrita, é nesse contexto que os históricos métodos de alfabetização se configuram mais intensamente como *tradicionais* – atribuindo ao termo um sentido negativo. E inegável também, que fez parte desse momento, várias tentativas de inovação na área. Porém, o que observamos ainda hoje, na qualidade de formadora e pesquisadora⁴⁰, é que essas iniciativas se assemelham a um arquipélago de práticas e de

³⁸ Referimo-nos aos conceitos científicos que estão nos diferentes textos, das diferentes ciências

³⁹ Cf. dados das avaliações PISA, SAEB, ENEM, etc.

⁴⁰ Cf. nossa dissertação de mestrado Costalonga, E.M.F. Alfabetização: da prática à práxis. UFES, 1992.

comportamento isolados, refletindo, no nosso entendimento a fragilidade teórica e prática nos domínios tanto da pedagogia como da psicologia da linguagem escrita. Apesar das mudanças, como diria Foucambert (1994) estas não têm sido suficientes para assegurar uma efetiva prática da leitura, desde o início do aprendizado.

A expansão planetária dos meios de Comunicação, da Ciência e da Tecnologia, coloca em circulação uma profusão de textos impressos, que acabam por exigir dos cidadãos o domínio de usos cada vez mais complexos de leitura e de escrita. O alcance desse domínio não se faz natural e espontaneamente. O ensino e aprendizagem da Linguagem Escrita se inscreve no processo educativo mais amplo de formação dos sujeitos. Nesse processo, compreender o que se lê é de fundamental importância, na medida em que contribui para aprender o manejo rigoroso e analítico da linguagem.

Quando se aprende a ler e escrever, aprende-se , também conhecimentos com significados e sentidos. Se, ensinamos letras ocas, ou se pensamos que as crianças assim aprendem, seria útil nos perguntarmos o que estão, efetivamente, aprendendo os nossos alunos? É pouco provável que sua inteligência sucumba, por inteiro, à superficialidade que tentamos impor à sua aprendizagem. Disso não podemos duvidar: da capacidade do humano de aprender e mudar, assim como, de mudar para aprender e de mudar enquanto aprende – de se desenvolver psicológico-emocional-socialmente.

Nessa perspectiva, formar bons leitores, isto é leitores proficientes, significa reconhecer que o ensino da língua cumpre sua função sócio-educacional quando essa é tomada na sua totalidade, ou seja, em relação ao humano, sua história e sua sociedade. O que equivale dizer que, o domínio do ler e escrever articula-se ao poder de compreender a sociedade e ser capaz de explicá-la historicamente.

5. O ler e escrever na escola: sob o olhar da academia

A área de alfabetização, conforme se constata na literatura, tem sido um local de encontro de muitos estudiosos: pedagogos, psicólogos, professores, fonoaudiólogos, pediatras, lingüistas, semiólogos, enfim, profissionais e pesquisadores de diversas áreas têm debruçado sobre a problemática do ensino e da aprendizagem da escrita. Em referência à relação criança/linguagem escrita, quer se trate de *aquisição* do objeto-linguagem escrita, quer se considere *transmissão, construção, assimilação, ou apropriação*, para além da

episteme que informa a abordagem que cada um desses conceitos permite a todos, estão no círculo do debate frente à problemática dos múltiplos processos envolvidos na *entrada da criança no mundo da escrita*.

A interpretação e explicação desse processo têm mobilizado muitas inteligências, muitos olhares, muitas horas de dedicação e estudo, dentre os quais destacamos GONTIJO (2001, 2003), na discussão sobre novas perspectivas para a alfabetização de crianças; LEMOS (2005) e ABAURRE (2005) acerca da aquisição da escrita; NASCIMENTO (2005) que discute alfabetização como objeto de estudo numa perspectiva processual; ROJO (2005) e KLEIMAN (2005) que debatem as controvertidas relações entre Alfabetização e Letramento. No que diz respeito especificamente aos trabalhos com textos na escola, gostaríamos de destacar as contribuições de MUGRABI (2002, 2003, 2004) e MUGRABI e FAUNDEZ (1999, 2003) os quais, em oposição as abordagens que, no ensino da linguagem escrita privilegiam as unidades micro (sílabas, palavra, frase), consideram o texto como a unidade de base de toda comunicação, posição também adotada por nós, e em razão disso, defendem uma abordagem da língua⁴¹ em que a construção de textos assim como os impactos de situações de comunicação deveriam ser priorizados como objetos de ensino.

Sabemos que as contribuições sobre o assunto não se esgotam nas obras/autores aqui citados. Entendemos que a riqueza do debate está na diversidade das abordagens que se põe na mesa, sempre significando tentativas de interpretação do real, espaço em que são geradas as condições de base para instauração do diálogo. Falamos de diálogo como de debate de idéias, a partir de distintos pressupostos teórico-práticos, de diferentes pontos de vista. Uma academia que se abre à vida da vida (Morin, 1999a) e ao conhecimento do conhecimento (Morin, 1999b) não pode prescindir do debate plural em que semelhantes, mas também divergentes posições epistemológico-metodológicas sirvam para dimensionar nossos conhecimentos, mas também nossa ignorância científica.

Além dessas contribuições citadas, vários outros olhares, de diferentes pontos de vista, têm se voltado para as questões correlatas ao ler e escrever nos primeiros anos da escolarização infantil. Porém, no que diz respeito à formação do professor que trabalha

⁴¹ Referimos a PdT – Pedagogia do Texto - abordagem de inspiração em Bakhtin e Vygotski.

nesse campo, apesar se identificar no meio acadêmico um crescente interesse no assunto, de acordo com estudo realizado por André (2002, p.13) pouco se sabe sobre os avanços nas práticas.

a análise do conteúdo de 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais, de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação⁴² em educação e de 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED, na década de 90, permitiu identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental”[...] “as diversas fontes analisadas mostram um excesso de discurso sobre o tema formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais.

Segundo Hannah Arendt (2003, p.238), “a escola é a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo para fazer a transição da criança – da família para o mundo”. O papel do professor, nesse contexto deveria ser, colocar-se face à criança, e, em nome da escola e dos adultos que já estão nesse mundo há mais tempo, “dizer-lhe: Isso é o nosso mundo.” Considerando-se que, na nossa sociedade, esse encontro professor/criança, pode dar-se na Educação Infantil ou diretamente no Ensino Fundamental, onde quer seja, o professor que se depara com a criança que chega pela primeira vez na escola, agregado ao compromisso, enquanto parte da comunidade adulta, de dizer à criança: “este é o nosso mundo”, cabe-lhe a dupla tarefa de dizer-lhe, em nome de uma sociedade letrada: Isso é a Escrita: um sistema complexo de símbolos e signos. Ele faz parte do processo de pensamento, conhecimento e comunicação dos humanos entre si, na História.

No entanto, não têm sido bem assim que as coisas têm funcionado. Quando se trata de discutir práticas de ensino da língua materna, nossa tendência inicial é focarmos o professor. Esquecemos que, particularmente no que diz respeito à alfabetização, temos algumas tradições na organização interna das escolas brasileiras que antecedem e ultrapassam o ensino-aprendizagem da linguagem escrita propriamente dito, as quais, tanto os alunos, como os professores, quando chegam na escola, ali já encontram em funcionamento. A situação encontrada e que faz parte da tradição da escola, já diz algo das concepções e sentidos que se configuram o ensino-aprendizagem da escrita que ali se realiza. Em outras palavras, a forma como a escola se organiza para alfabetizar, revela o seu olhar institucional a sua concepção de educação e sociedade, e, por conseguinte o

compromisso que assume (e em que medida e/ou em que direção) com as crianças que ali se encontram e tantas outras que chegam a cada ano.

Antes da escola, a chegada de crianças no mundo, através do nascimento, reafirma de modo permanente para a sociedade novas (e velhas) exigências educacionais, dentre as quais destacamos a necessidade que se renova e se complexifica de cuidar política e socialmente da formação profissional dos professores da Educação Básica, notadamente daqueles que atuam na infância. Nesse sentido, lembra Arendt (2003) que em todas as utopias políticas desde a Antiguidade parece natural iniciar um novo mundo, através da educação, com aqueles que são por nascimento e por natureza novos. Nessa perspectiva, a criança não é apenas um novo ser, mas um ser humano em formação: nesse sentido, ao mesmo que ela partilha o estado de vir-a-ser comum a todos os seres vivos. Porém, enquanto humano, seu devir histórico é diferenciar-se, qualitativamente, na medida em que através da educação e de sua ação na cultura, sua natureza vai se transformando em uma natureza historicizada, socialmente constituída.

Enquanto os gestores de políticas públicas e grupos de especialistas e professores discutem, dada a provisoriedade da infância – uma etapa temporária e de transição para a vida adulta - muitas crianças estão chegando à adolescência, sem que a escola lhes tenha assegurado os conhecimentos de leitura e escrita, de que necessitam para prosseguir, incluindo-se com êxito nos graus subseqüentes da escola e na vida profissional e social. Uma evidência desse fato pode ser observada no crescente número de “classes de aceleração”. Parece-nos, que, quando os especialistas e administradores se dão conta de que elas não são mais crianças, organizam “classes de aceleração” como se desenvolvimento humano pudesse ser mecanicamente controlado, e de fora, apressado. Contraditoriamente, tal medida político-pedagógica, acaba por expor, com maior clareza,, as fragilidades de diversas origens do Sistema Educacional Brasileiro.

As dificuldades de leitura e escrita, historicamente, “um incômodo” na Educação Básica, têm chegado à Educação Superior, e em alguns casos, até na pós-graduação. Parece-nos haver um certo consenso geral de que todo o Sistema Educacional desse país precisa passar por mudanças profundas.

Sabemos que a escola brasileira e a educação ali praticada têm se confrontado com enormes dificuldades de acompanhar e de participar da produção de conhecimentos no mundo. Um fato, porém, não pode ser ignorado por todos os educadores: a escola brasileira ainda não conseguiu se organizar adequadamente para “responder a necessidade de formar seres humanos para uma sociedade em constante mutação. De modo mais específico, podemos dizer que o desenvolvimento das Ciências da Educação não tem produzido o impacto que poderia alcançar na construção de uma Educação mais eficaz e mais eficiente.” (Faundez e Mugrabi, 2003, p. 1- tradução nossa).

6. A escola, o ler e escrever do ponto de vista dos discursos avaliadores

6.1. Estudantes não aprendem a ler e escrever

Relata Calvino (2001, p.92) que Leonardo da Vinci sentia uma imensa necessidade de escrever, mas ignorava latim e gramática, o que lhe fazia confrontar-se com várias dificuldades. Apesar disso, Leonardo D Vinci “pensava escrevendo, escrevia muito, enchia cadernos com desenhos e palavras, com escrita canhota e especular [...] Sentia uma necessidade imperiosa de escrever, de usar a escrita para explorar o mundo em suas manifestações multiformes e em seus segredos [...]”.

Como vemos e os resultados do PISA⁴³ confirmam este problema tem história, ele não é um fenômeno só de hoje. Em 1985, a Fundação Carlos Chagas, publicou um fascículo especial sobre Alfabetização, onde encontramos nos próprios termos da “carta da editora”, a histórica denúncia:

Condição indispensável para uma plena cidadania, agora como há 50 anos atrás, não é possível pensar em democracia com 30% da população excluída do acesso à informação escrita, do direito do voto consciente, das oportunidades de emprego mais estáveis e formalizadas, da capacidade de se fazer ouvir fora do circuito restrito da comunicação oral e das relações primárias... Enquanto certos grupos sociais já se apropriam da linguagem cibernética, uma expressiva parcela da sociedade brasileira continua à margem da era de Gutenberg... às vésperas do século XXI. (Cadernos de Pesquisa, 1985, nº 52),

⁴³ Trata-se de uma pesquisa internacional em larga escala. Em 2000 participaram mais de duzentos mil alunos de 32 países. No Brasil, nesse ano participaram 4893 jovens com idade entre 15 e 16 anos. Em 2003, estava previsto o ingresso de mais 11 países, entre eles três da América do Sul: Peru, Argentina e Chile. O principal foco do PISA são questões, tais como: Até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade? As escolas estão preparando os alunos para enfrentarem os desafios do futuro?

Os recentes resultados da participação do Brasil no PISA reafirmam as dificuldades de leitura e de produção de textos por nossos alunos, fato já comprovado por outras avaliações brasileiras, como o Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB) e pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). De acordo com dados do SAEB/2001.

59% dos alunos brasileiros chegam à 4ª série do ensino fundamental sem terem desenvolvido competências e habilidades elementares de leitura e 52% desses mesmos alunos demonstram profundas deficiências em Matemática.

Queremos assinalar, ainda, que, muito embora, do ponto de vista quantitativo, os números documentem, nos anos 90, um avanço no acesso à escola pelos sujeitos de 7-14 anos, isto é passamos de 90% em 1991, para 97% em 1999, os resultados do PISA⁴⁴ apontam:

apenas 5% dos nossos alunos sem atraso conseguem chegar ao nível 4 de compreensão de textos e somente 1% chega ao nível 5. Compare-se com 31% e 6% da Coreia, para os mesmos níveis, 22% e 13% para os Estados Unidos (sem atraso) e 21% e 4% para a Espanha. Ou seja, nossas melhores escolas nos decepcionam.(Castro, 2001, p. 88)

Como podemos observar, o acesso à escola não tem garantido o acesso adequado ao mundo da escrita. Os nossos alunos não estão sendo capazes de interpretar corretamente o que lêem. Tudo nos leva a pensar que a escola continua nas suas velhas tradições que andam na contramão da história, sobretudo se consideramos que os escores do PISA se referem aos nossos supostamente “melhores alunos das consideradas melhores escolas particulares”.

Não dá para negar que a “desigualdade social e econômica, se manifesta, também, na distribuição desigual de oportunidades educacionais” (Ferreiro, 1985, p.17), assim como na desigualdade de oportunidades de participação na produção científica, tecnológica, artística e cultural. Este fato nos permite concluir que a subsistência de analfabetos no mundo não é *apenas* um problema financeiro⁴⁵.

⁴⁴ . Nesta pesquisa os países mais avançados do globo reuniram-se e definiram quais são as competências de uso da linguagem que se tornaram cruciais no mundo moderno.

⁴⁵ Quando acompanhamos as estatísticas (IBGE, PNAD) esse problema não se encontra proporcionalmente dividido entre a população, senão que se acumulam em determinados setores que, por razões étnicas, sociais,

De acordo com o referido Relatório Nacional do PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes,

[...] não estamos concentrando os esforços onde deveríamos fazê-lo. Estamos perdendo tempo com detalhes e deixando de focalizar um dos mais importantes elementos de todo o processo educativo que é o uso correto da linguagem, permitindo entender com precisão o que se lê. É essa fraqueza que o PISA está nos mostrando [...] A explicação porque somos assim tão fracos em matéria de educação vem de séculos de história”.

Apesar das esparsas tentativas de mudança e diferenciação observadas na história do ensino da leitura e escrita, compartilhamos com Magda Soares (1999)⁴⁶ que, verdadeiramente, assusta-nos a “magnitude do renitente fracasso da escola brasileira em alfabetizar as crianças”.

A escola, tanto de rico quanto de pobre, não está ensinando seus alunos a ler um texto escrito e a tirar dele as conclusões e reflexões logicamente permitidas. O modo como os alunos lêem textos e deles extraem informações básicas para uma reflexão posterior deixa muito a desejar [...] A maioria parece tentar resolver a questão sem apoio do texto, baseando-se apenas nas suas opiniões informais cotidianas.(Castro, op.cit. p. 88)

Permanece a dúvida sobre as possibilidades da escola brasileira cumprir seu papel na socialização de conhecimentos, conferindo a cada indivíduo um status social escolar que seja, o máximo possível, independente de seu status sócio-econômico-cultural de origem. Os resultados das avaliações (PISA, SAEB, ENEM) estão sinalizando para a escola e a universidade a necessidade de mudanças profundas em suas concepções e práticas de ensino de leitura e escrita, da escola à universidade onde se formam os professores.

Dados quantitativos e qualitativos da realidade sócio educacional brasileira, resultantes de avaliações externas às escolas (PISA, SAEB, ENEM) retratam que o baixo desempenho em leitura e escrita afeta a maioria dos estudantes brasileiros, da escola à universidade.

econômicas ou geográficas, são desfavorecidas. E entre a população indígena, rural, entre os negros brancos, enfim, àqueles marginalizados dos centros ou das periferias urbanas que se concentram as maiores porcentagens do fracasso escolar (Ferreiro, 1985, p. 17)

⁴⁶Apud Maria R. L. MORTATTI *Os sentidos da Alfabetização*: (São Paulo/1876-1994).

Tais estudantes, como muitos outros jovens e adultos, depois de freqüentarem a escola por vários anos, como também analisa Soares (1999, p.86) ainda, “evidenciam um domínio limitado das habilidades e estratégias de processamento de informação necessária para que sejam bem sucedidos ao enfrentarem uma gama de atividades no trabalho, em casa em suas comunidades”, na vida em geral.

6.2. Professores que ensinam leitura/escrita também têm dificuldades de ler e escrever

Preocupa-nos, sobremaneira, quando dentre esses jovens e adultos brasileiros com baixo desempenho em leitura e escrita, encontramos os professores-alfabetizadores responsáveis pelo processo de ensino da linguagem escrita nas escolas públicas e privadas. Informações e dados sobre essa problemática podem ser obtidos, principalmente em documentos de avaliação dos sistemas públicos de ensino.

Nos últimos anos, como membro de equipe de especialistas atuantes em secretarias de educação estaduais e municipais, temos realizado processos de diagnóstico, junto aos professores da Educação Básica, acerca de temas/necessidades para subsidiar programas de formação. Na opinião dos profissionais consultados grande foi o reconhecimento de que seria preciso investir no desenvolvimento de novas capacidades de leitura e escrita dos professores.

Informações como as que serão apresentadas a seguir, obtidas em relatórios dos sistemas de ensino estadual e municipal e de centros de educação universitários, notadamente na descrição do perfil dos candidatos inscritos para participar de cursos de formação profissional⁴⁷ de professores à distância revelam que, muitos desses sujeitos postulantes a uma vaga nesses cursos demonstram dificuldade de interpretação das propostas dos temas, assim como dos textos de apoio constantes da prova de redação para o concurso de seleção. Observa-se, nesses casos que eles escreveram textos que são demonstrações de que os pressupostos e fundamentos das práticas profissionais desses candidatos encerram-se nas mais elementares noções das técnicas da pedagogia tradicional.

⁴⁷ A esse respeito pode-se consultar os textos/discursos que justificam os vários programas federais como os Referenciais Curriculares para Formação de Professores (MEC), o programa Rede Nacional de Formação Continuada, dentre a qual temos o Proformação, etc.

Corroborar com o que estamos apontando o relatório do MEC dos “Parâmetros em Ação – Análise e Perspectivas”⁴⁸ no qual se reafirma a importância dada pelos professores às atividades e os novos modelos de leitura trabalhados com os grupos. Mas, em contrapartida, os mesmos professores que reconhecem a importância dos novos estudos, alegam que apesar de terem alcançado uma outra consciência acerca da importância que a leitura e a escrita têm no seu papel de professor, manifestam receio de faltar motivação (para seguir lendo) sem o apoio de um grupo. Conforme relatam os avaliadores, os professores cursistas alegam como dificuldades o fato de não haver bibliotecas, nem livrarias (ou mesmo bancas de revista) em algumas localidades, de os acervos das escolas serem desatualizados, de faltarem livros e tempo para a leitura. Os professores alegam as condições de trabalho, uma vez que a escola e as atividades relacionadas a ela absorvem todo o seu tempo. Dizem eles:

Não leio porque não dá tempo, as vezes que eu tentei ler durante esse ano, eu dormi com o livro na mão. Impossível: a gente está tendo muita coisa para fazer, para estudar, muita coisa na escola, então nesse ponto está puxado, a hora que você tenta, você acaba dormindo de cansaço (Professor, Patrocínio Paulista/SP).

Um dos objetivos dos “Parâmetros em Ação” é a difusão da importância da escrita no processo de desenvolvimento profissional de professores. A título de exemplo, nesse programa, foi instituído o Caderno de Registro como estratégia didática para incentivar o professor a escrever. Este instrumento, inicialmente com fim didático, transformou-se em uma fonte de dados onde se vê fortes indícios de dificuldades de escrever entre os professores cursistas. Conforme consta no relatório,

[...] Quanto às escritas ali registradas pode se observar algumas características comuns em cadernos dos diferentes locais deste país. No início do curso, os registros eram marcadamente burocráticos, semelhantes a atas dos encontros nos grupos [...] Quando eram chamados a escrever algumas reflexões, produziam, na maioria das vezes, textos com “discursos generalizantes” e com “chavões pedagógicos” [...]

⁴⁸ Parâmetros em ação : análise e perspectivas / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC - SEF, 2002, p. 58

Além disso, o uso freqüente de rimas, cordéis, acrósticos para escrever avaliações, memórias etc. na opinião dos avaliadores, “foram recursos utilizados pelos professores para cumprir a tarefa de produzir sem expor demais as suas fragilidades em relação à escrita”. Evitar situações em que seja obrigado a produzir textos escritos é uma estratégia de sobrevivência de muitos professores para preservar sua imagem profissional. (Parâmetros em Ação – Análise e Perspectivas – 2002, p. 59)

Os depoimentos de professores confirmam a análise da equipe de professores e coordenadores responsável pela avaliação externa do Programa Parâmetros em Ação. Se por um lado os professores afirmam a valorização do registro no Caderno e sua utilidade didática para apoiar sua formação dos professores, por outro, expôs mais uma vez, suas resistências e dificuldades na redação de textos.

Este caderno tem, sim, este efeito de estimular a gente a escrever, porque a gente tem medo da escrita. A gente pensa muito, a gente fala muito, mas a gente tem medo de escrever. Tanto é que na minha região, quando alguém tinha que escrever, essa pessoa passava mal: “eu não quero fazer”, “eu não gosto”. (Professor, Franca/SP).

Tanto na avaliação dos coordenadores como dos próprios professores, é possível observar muitas dificuldades. Quando se trata de produção de textos, reconhecem que, “infelizmente, o domínio dos professores ainda é incipiente”. Porém, quando ouvimos dos professores “ora, a caneta não morde, o papel não morde”, tais enunciações, num certo sentido, podem servir de indícios de mudança na relação professor/linguagem escrita. Isso porque, também a experiência sugere: quanto mais os educadores passam a praticar a escrita em suas atividades profissionais, mais tendem a aquilatar a complexidade envolvida no exercício daquela competência.” (Parâmetros em Ação – Análise e Perspectivas p. 61)

Um outro exemplo de relatório de avaliação que nos dá a conhecer alguns dos problemas de leitura enfrentados pelos professores-alfabetizadores é o do Proformação⁴⁹. De acordo com a Avaliação Externa, feita por um grupo de pesquisadoras que acompanharam a implementação desse programa (MEC/SEED) no que diz respeito à leitura e escrita, “a formação deficitária não é privilégio dos professores cursistas deste Programa”, uma vez

⁴⁹ PROFORMAÇÃO : Avaliação externa / pesquisadoras responsáveis Vera Maria N. S. Placco, Marli E. D. A. André, Bernadete A. Gatti. - Brasília: MEC/SEED - Secretaria de Educação a Distância, 2003.)

que “as avaliações de desempenho de alunos de educação básica, realizadas nacionalmente há dez anos, apontam a necessidade de medidas urgentes no que tange a uma política educacional capaz de formar o cidadão brasileiro como leitor competente”. (op. cit. p.52). Exemplo disso, pode-se observar nos primeiros memoriais dos professores, neste Programa, “notava-se que o vocabulário era pobre, com repetições de palavras, períodos curtos, ligados por partículas coordenadas. As idéias eram expostas com simplicidade e havia muitos erros de ortografia, concordância e sintaxe.[...]” (op. cit. p.81)

Isto sinaliza as dificuldades com a linguagem escrita que têm os professores que já estão em exercício nos sistemas de ensino. Na perspectiva das pesquisadoras responsáveis pela avaliação externa, “as dificuldades apresentadas podem estar associadas tanto a escolaridade anterior e a formação deficitária dos cursistas como também dos formadores e tutores”. Uns e outros parecem não terem desenvolvido, durante a escolaridade, os hábitos desejáveis de leitura e escrita - o que pode estar prejudicando pontualmente a compreensão dos guias, das provas e dos textos em geral utilizados nesse processo de formação continuada. Mas, sobretudo, esta situação prejudica a formação das novas gerações que adentram a escola.

Como vemos, permanece o desafio da escola brasileira em ensinar a ler e escrever a crianças, jovens e adultos de diferentes setores da sociedade. Embora, reconhecidamente, seja mais grave no âmbito das comunidades mais pobres, surpreende-nos, todavia, “o fato de alunos da classe alta, também não se saírem tão bem quanto seus pares dos países ricos” (Castro, op. cit. p.88). Quer dizer, se hipotetizamos que as fragilidades no ensino e na aprendizagem da linguagem escrita não se explicam somente por razões econômicas, num certo sentido, vamos concordar com Ferreiro (1985) que a questão de base diz respeito a dificuldades conceituais. Porém, diferentemente de Ferreiro e seus seguidores, não acreditamos que o problema se resolva apenas mudando a concepção de criança subjacente à prática de ensino e à aquisição da escrita, ainda que isso seja também necessário. Quanto a nós, hipotetizamos que uma dificuldade de leitura pode estar associada à dificuldade de ler idéias e conceitos. Sabemos que, quanto mais complexo o texto, mais se impõe como necessidade ao leitor, o domínio dos conceitos daquela área científica na qual determinado texto/discurso se inscreve como explicação/interpretação de uma dada realidade.

Nessa perspectiva, ler e escrever, mais que atividades escolares, deveriam ser oportunidades culturais, didaticamente articuladas com o aprender a *meditar* sobre o que se lê, conforme ensina o literato Ítalo Calvino. Em outras palavras, significa aprender a ser intérprete ativo de textos e de mundos, um em relação ao outro, e que cada texto lido transporte seus leitores para o interior de “um pequeno universo autônomo de sentidos”. (Mugrabi, 1999 – tradução nossa).

Se pretendemos fazer justiça às crianças, faz-se necessária uma atitude de discernimento, qual seja: embora possamos admitir que uma criança, por si só, “aprenda a carpir o roçado ou desviar-se de um carro na rua”(cf. PROFA – Programa de Formação de Alfabetizadores - MEC) ou ainda, a acionar um controle remoto ou um elevador, quer ela viva no campo, na periferia ou no centro urbano, ou num condomínio informatizado, é pouco provável que, essa mesma criança, sozinha, possa apropriar-se dos conhecimentos historicamente construídos e acumulados pela humanidade e que a linguagem escrita nos dá a conhecer, superando distintos espaços e tempos. O que equivale reconhecer que a entrada da criança na *cultura da escrita* pressupõe, fundamentalmente adentrar uma cultura científica em estado elevado de desenvolvimento histórico-social. De acordo com essa abordagem, pensar a escola, enquanto lugar-de-ciência, implica em pensar uma aula de alfabetização e uma tríade didática dinâmica onde o profissional responsável pelo ensino da leitura e escrita tem relevante contribuição, qual seja: agir didaticamente sobre o objeto-escrita de modo tal que, conforme Brossard (1997, p.100-101) “permita aos alunos passarem de contextos não-científicos ou pré científicos à contextos científicos” (tradução nossa). Este deveria ser um sentido importante a ser considerado ao se planejar/desenvolver atividades de leitura e escrita na escola.

Afinal, articular didaticamente o ler e escrever ao desenvolvimento de novas capacidades psicológicas, superiores as que os estudantes já chegam nas aulas, (aula aqui, entendida como o *espaçotempo* do ensino-aprendizagem no qual se configura a tríade didática professor/aluno/objeto de conhecimento, no modelo convencional ou não) parece-nos ser uma necessidade que não pode ser negligenciada, nem na academia, nem na escola, nem nas políticas públicas, sem incorrerem no risco de, mais uma vez, esvoaçarmos sobre a problemática da qualidade na educação escolar e acadêmica, das salas de alfabetização aos cursos que formam professores. Essa exigência, se estende, portando, a todos nós formadores de professores.

É a partir desse entendimento, inscrevemos esta nossa pesquisa sobre *formação de professores*, exprimindo dessa forma, o nosso compromisso com a reinvenção da escola. Disso, porém, estamos certos: enquanto pais, professores, pesquisadores, autoridades em geral, quando assumimos a educação, estaremos assumindo não apenas a responsabilidade pelo desenvolvimento das crianças e dos jovens, mas ao mesmo tempo, estaremos compartilhando o compromisso ético com a qualidade da vida e pela continuidade do mundo.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NA INFÂNCIA

“El camino resulta más fácil de comprender cuando se conoce su final; éste es además el que da sentido a cada etapa particular”. (Vygotski)

As mais recentes teorizações da sociologia da leitura e dos estudos sobre Letramento nos advertem que a “condição letrada” seria muito mais fruto de uma herança cultural veiculada pela família (e de que, infelizmente, muitos professores brasileiros não puderam desfrutar)⁵⁰. Filhos de pais e mães que geralmente não concluíram o Ensino Fundamental, muitos docentes não viveram, em seu cotidiano familiar, práticas de leitura e produção de textos variados. Sua inserção no mundo da cultura escrita ter-se-ia restringido, assim, às experiências escolares semelhantes à algumas que apontamos no capítulo anterior, e, em geral, caracterizadas por uma série de limitações que hoje tentamos superar: a leitura esporádica de poucos “clássicos” para preenchimento de “fichas de leitura” e avaliação; a produção esparsa de “redações” sem propósitos comunicativos reais e que tinham no professor o único interlocutor.

A superação dessa situação deve estar no horizonte dos formadores de professores. Nesta perspectiva, a formação como alfabetizador começa quando começa a sua aprendizagem da língua materna, a partir dos *sentidos* que esta experiência lhe permite configurar no decurso de toda a sua escolarização. A formação profissional do alfabetizador se insere, portanto, na dinâmica global de sua educação/formação como pessoa, o que não exclui, nem dilui no geral, a especificidade da sua profissão. Ao contrário, é a partir dessa experiência histórica de escolarização e de vida que os cursos de formação universitária devem ser concebidos e qualificados para que possam assegurar aos mestres-aprendizes as condições sócio-pedagógicas e teórico-práticas de que necessitam para rever/recriar suas representações, suas concepções, seus conceitos e pré-conceitos, seus sentimentos de pertença à Educação e à Sociedade.

Educação e Formação constituem uma unidade. Essa unidade se configura do ponto de vista psicológico do sujeito que se educa enquanto se forma e se forma enquanto se educa.

⁵⁰ Parâmetros em ação: análise e perspectivas – Brasília : MEC/SEF - 2002. (Referenciais para a Formação de Professores, 1999 – IV)

Não há um processo de educação destituído da função formativa. Da mesma forma, não há formação sem aprendizado. Do ponto de vista institucional, ao definir as políticas de formação profissional do professor, isso deveria ser feito em função de determinado modelo educacional. Tal perspectiva nos remete à compreensão de que os saberes pedagógicos também são desenvolvidos ao longo do processo de construção e constituição da identidade e do exercício profissional do professor.

Assim, se as aprendizagens do professor são elementos constitutivos de sua formação e que na sua ação profissional, passam a integrar a sua prática pedagógica, podemos pensar a formação universitária desse professor como o espaço onde ele deveria encontrar as condições de que necessita para se preparar para a travessia - de aprendiz da escrita, para fazer deste objeto de conhecimento nuclear de sua prática profissional na escola. Tal travessia exigirá desse professor, não um abandono do seu *papel de aprendiz*, mas um aprofundamento crítico de suas aprendizagens anteriores, para que essas não se convertam em obstáculo à sua prática de professor de leitura e escrita na infância. O professor de línguas, dentre os quais encontra-se o alfabetizador, diferente das demais profissões, ele começa a sua escolaridade como aprendiz da linguagem escrita e conclui como *ensinante*.

Se, entendemos como Ferreiro (1985, p. 17), que “em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual”, e se, também como ela, “acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização”, entendemos, igualmente, ser oportuno retomarmos a pergunta já feita por Marx: “quem educa os educadores?” Acrescentando: como se educa os educadores? Afinal, o professor em geral, e, particularmente aquele que, na escola, faz a entrada da criança no mundo da Escrita, como tal, de modo privilegiado, integra o grupo dos seres humanos que, no dizer de Droguett (2002, p.72) “não tem direito a se acomodar, nem pode ser míope ou trôpego [...]”.

A qualidade do ensino-aprendizagem da leitura e a escrita afeta o sistema educacional horizontal, verticalmente e transversalmente, ou seja, o desempenho acadêmico dos estudantes nos diferentes processos educativos intra e interdisciplinares, assim como, nos vários níveis de escolaridade, parece estar condicionado às capacidades psicológicas e lingüístico-textuais implicadas no domínio da leitura e escrita em variados graus de complexidade.

A Linguagem Escrita dada a sua natureza, de ser ao mesmo tempo, conhecimento que se converte em ferramenta científica e intelectual, mediadora de várias outras relações entre conhecimentos possíveis precisa ocupar um lugar de *centralidade expandida* dentro dos Sistemas Educacionais. Não como um ponto central fixo, mas como uma *seiva* que circula no interior dessa malha rizomática, isto é, dos sistemas educacionais, que influencia os diversos níveis de escolarização, e que, ao mesmo tempo, sustém essa escola cumprindo *bem* a sua função social. De fato, a linguagem escrita está já aí, na escola e na sociedade, como elemento constitutivo das relações educacionais, sociais, jurídicas, econômicas, como expressão da Ciência, na Literatura, nas Artes, etc. Tomar consciência dessa influência e da existência do seu poder é o que se faz necessário no ensino de línguas em geral, desde a infância. De modo específico, destacamos esta necessidade entre os profissionais que trabalham nos cursos universitários onde se formam os professores.

1. A escola e a universidade

Na escola, ainda hoje, salvo alguns arquipélagos (de escolas e/ou de professores) que tentam fazer diferente, o ensino da linguagem escrita implica atividades orientadas teoricamente por uma psicologia que considera a aprendizagem da leitura e escrita como *aquisição* de um hábito motor complexo. Dessa forma, alunos e professores se privam da experiência didático-científica de escavar o terreno das relações entre pensamento e linguagem, e, de poder, ali descobrir a linguagem escrita como um tesouro de signos – que herdamos desde a antiguidade, cuja compreensão nos coloca a alguns passos mais próximos do sentido histórico da relação Homem/Mundo.

Na universidade, na prática dos cursos de formação desses professores, a leitura e a escrita têm ocupado um lugar muito pequeno se comparado com o enorme papel que a linguagem escrita desempenha no processo de desenvolvimento cultural das crianças. Ali, enquanto *locus* privilegiado de formação profissional daqueles que vão trabalhar esses conhecimentos na infância, é imprescindível que assumam em conjunto – formadores e formandos, de modo consciente, a tarefa de organizar didaticamente o ensino da linguagem escrita, posto que, a problemática deste ensino continua sem ser resolvida, até os dias atuais.

Hannah Arendt (2003, p.247), colabora com essa forma de pensar, notadamente quando se refere ao papel dos adultos frente às crianças. Assim enuncia Arendt

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo em comum.

Trabalhamos nas últimas décadas com professores em diferentes espaços de formação: nos cursos de Pedagogia, em Escolas Normais, em cursos de capacitação promovidos pelas Secretarias de Educação do Estado e dos municípios do ES com a finalidade de promover a formação continuada dos professores de 1ª à 4ª série do Ensino. Atuamos, também, como Pedagoga do Ensino Fundamental do Município de Vitória (ES) onde participamos de diversas reflexões e elaboração de projetos pedagógicos para as áreas de Ensino-Aprendizagem de Leitura e Escrita, Propostas Curriculares e Sistemáticas de Avaliação (Ed. Infantil, Ensino Fundamental, Magistério de 2º Grau (CEFAM), Pedagogia etc.). Essas experiências teórico-práticas, têm-nos permitido acompanhar diferentes processos de formação e de prática de professores-alfabetizadores, em um número significativo de escolas e universidades públicas e particulares. Tais experiências têm nos revelado que qualquer inovação pedagógica requer o compromisso coletivo e institucional com a educação e com o mundo do qual fazemos parte. Não é sem razão que, mais uma vez, Arendt (2003, p.239) diz “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo deveria ser proibida de tomar parte na educação de crianças”.

Esse é um compromisso que se exige da universidade hoje, particularmente em seu papel de formar professores. Se, do ponto de vista social, a construção de uma educação de qualidade para uma sociedade mais humana ainda é uma utopia, talvez, seja sensato começar com quem trabalha com as crianças, retomar à mãos cheias os currículos e as didáticas dos cursos que têm como finalidade ensinar alunos futuros professores, ou alunos-professores, como trabalhar leitura e escrita como parte do processo educativo, na infância.

A atuação nos cursos onde se formam os professores que vão trabalhar com a Linguagem Escrita parece-nos ser o espaço para, tendo em vista o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Vygotski, 1993, 1995), construir nexos, estabelecer relações, apropriar-se de conceitos e com eles interpretar distintas realidades, tendo na base o ler e escrever.

Na literatura em revista, nas produções científicas das últimas décadas, período em que, conforme já assinalamos, vamos encontrar um aumento significativo de estudos, pesquisas e publicações no campo da alfabetização de crianças⁵¹, identificamos que tais reflexões têm tratado separadamente *educação e formação* nas questões referentes à aula de alfabetização⁵² e a aula na universidade, notadamente nos cursos de formação de professores alfabetizadores, como se cada uma dessas instâncias de formação gozasse de um grau de autonomia absoluta e não existisse entre elas uma relação de mútua interdependência.

Do que conseguimos ter acesso, até o momento, somos levados a deduzir que o problema da relação entre aprendizagem e desenvolvimento escolar na infância e aprendizagem e formação de professores, representa, ainda, algo semelhante “a face oculta da lua” (Vygotski, 1993) no bojo das pesquisas na Psicologia da Educação e na Pedagogia da Linguagem Escrita. Este nos parece ser o caso das relações a serem construídas entre o ensino da linguagem escrita na infância e a epistemologia e didática da Linguagem Escrita dos cursos de formação inicial e/ou continuada dos respectivos professores, profissionalmente responsáveis, como já dissemos anteriormente, por apresentar à criança, na escola: “Isso é a Escrita”.

Não nos referimos simplesmente a à antiga polêmica da relação “teoria/prática”, sobretudo quando as práticas de alfabetizar estão no centro das discussões. Não nos interessa saber, neste momento, se há ou não coerência entre discurso e ação (até porque o discurso é de um – do formador e a ação diz respeito a outro – o professor) se o professor *pratica* (na escola) o que *diz* a universidade ou dizem para ele o *que é bom* para o ensino e aprendizagem das crianças. Pelo contrário, acreditamos, inclusive, que a aceitação servil e

⁵¹Cf. Magda B. SOARES e Francisca MACIEL, (orgs.) Alfabetização: série estado do conhecimento. MEC-2000.

⁵² Referimo-nos às críticas aos métodos tradicionais de alfabetização. A esse respeito, pode-se consultar, dentre outros, Emília FERREIRO e Ana TEBEROSKY. *Psicogênese da língua escrita*.

indiscriminada das chamadas “novas teorias” revestidas de *modernidade* (tanto por parte dos alfabetizadores como dos professores-formadores) têm servido para agravar a crise na educação, uma vez que, para escaparem do rótulo de “tradicional”, os professores, igualmente de modo servil, tendem a abandonar as tradições no ensino-aprendizagem – desfazendo, dessa forma, aquilo que, segundo Hannah Arendt, (2003) cumpre a função de “senso comum” e como tal nos ajuda a nos movermos na escola e na vida.

Também temos nos incomodado com a falta de clareza acerca de que profissional os estudos se referem, quando são divulgados Congressos, Seminários, Simpósios, etc , cujo tema é *formação de professores*, apenas no desenrolar do evento é que somos levados a concluir que o alvo é o professor que atua nas séries iniciais do ensino fundamental. Na maioria dos casos, igualmente quando analisamos os temas de pesquisas, fala-se de “formação de professores” de modo genérico, sem precisar o nível e a área específica de atuação - o que só é esclarecido a partir de alguns *signos* encontrados no corpo do trabalho em análise. Assim, algumas vezes, no contexto das discussões acerca da relevância científica e social do ensino e aprendizagem da leitura e escrita, o *tema da formação de professores* para esse papel profissional, ora aparece recomendado nas *considerações finais*, ora reduzido a uma discussão paralela, tangencial, expressa *timidamente* num pequeno trecho, num tópico ou num único parágrafo. Por vezes, podemos encontrar uma breve referência a esse profissional, apenas no final de uma discussão sobre a alfabetização, na qualidade de *implicações* da formação do professor no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Para nós, essa aparente timidez dos estudos universitários sinaliza, mais uma vez, a necessidade de novos olhares investigativos, na formação universitária desse profissional, particularmente na relação constituída e constituinte da tríade didática, na qual estão implicados os alunos e os professores.

Assim, a problemática da educação em geral, e, no nosso caso particular, a educação de crianças e jovens, a formação em leitura e escrita, forçosamente nos obriga a repensar a formação de seus professores. Ainda que, não seja a única variável a interferir na qualidade do ensino e da aprendizagem, a formação do professor é fundamental para a formação do aluno como leitor crítico – condição de base não só para a sua iniciação, enquanto criança, na Linguagem Escrita, mas, também, para o desenvolvimento de certas funções

psicológicas superiores⁵³, notadamente, pensar com conceitos. Dentre outras capacidades, aprender a identificar conceitos-chave e a inter-relacioná-los, é importante para a compreensão e domínio dos vários tipos de textos constitutivos do mundo cultural da escrita e que o exercício crítico do papel de cidadão lhe fará confrontar.

De acordo com as investigações realizadas por Vygotski a criança no processo inicial de aprendizagem escolar não têm, ainda, desenvolvidas determinadas funções psíquicas que a apropriação da escrita requer. Isso ajuda a compreender vários casos de dificuldades de aprendizagem recorrentes nesse nível de escolaridade. Vygotski, através de vários experimentos demonstrou que o ensino da Linguagem Escrita, enquanto um sistema de conhecimentos científicos ativa nos alunos o desenvolvimento de capacidades psicológicas superiores, com as quais se articula e se desenvolve o pensar com conceitos o vai permitir a criança a possibilidade intelectual de intervir/dominar voluntariamente a escrita, enquanto objeto de sua aprendizagem. Fora dessa questão de base, coloca-se sob dúvida a possibilidade de formação do espírito científico, de desenvolvimento da capacidade de crítica, freqüentemente reafirmada como *objetivo maior* da educação, sobremaneira, no bojo das discussões dos anos 80, quando surgem as chamadas *novas* concepções e ensaios de novas práticas de alfabetização.

2. Da Aprendizagem ao Ensino da linguagem escrita: a formação como síntese

Do ponto de vista institucional, o professor-alfabetizador é o profissional da equipe escolar a quem, historicamente, tem sido atribuído à responsabilidade de planejar e organizar didaticamente o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na infância.

É no exercício desse papel, lugar em que as referências teóricas construídas na formação profissional acadêmica podem ser confrontadas com sua experiência pessoal, da aprendizagem ao ensino escolar, que o professor irá fazer suas escolhas teórico-metodológicas (conscientes e não-conscientes) para abordar a criança em relação à Linguagem escrita subjetivamente. Concordamos Wanda Aguiar (2001) que se é nesse

⁵³Noção utilizada por Vygotski (Tomo III - 1931/1995 – tradução nossa) para designar certas funções psicológicas resultantes da apropriação de ferramentas semióticas sociais como “a linguagem verbal, a linguagem escrita, o cálculo, o desenho, a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos etc.” Todas essas funções psíquicas superiores, esclarece Vygotski, “estão unidas por uma característica comum, são processos mediados, isto é, incluem na sua estrutura, como parte central e essencial dos processos em conjunto, o emprego do signo como meio fundamental na orientação e domínio dos processos psíquicos. (Vygotski, 1993, p.125 – tradução nossa)

processo que o professor se constrói é necessário que ele se aproprie das determinações que ao longo de sua trajetória o constituem”. Assim, é fundamental que ele se aproprie da gênese social de sua condição profissional para que possa produzir novos sentidos sobre suas experiências, compreendendo-as como sendo únicas e particulares, mas ao mesmo tempo sociais, portanto historicamente constituídas.

Confrontando nossas experiências com outros estudos realizados em grupos de pesquisa e de trabalho, dos quais participamos na última década, percebemos que há mais rupturas e incongruências que continuidades e intercomplementaridades no processo de formação dos professores: das aprendizagens ao ensino.

Dos currículos oficiais às aprendizagens, quer como alunos, alunos-professores, ou formadores, há vários caminhos por onde se desenvolvem os processos de formação/educação, de uns e outros. Na história da formação de professores, o que era pouco freqüente, observa-se uma tendência crescente nos diálogos teórico-práticos, intra e interinstitucional, envolvendo as diferentes instâncias educacionais que atuam na formação de professores: das universidades às escolas. O PEC – Formação Universitária Municípios é um exemplo, dentre outros, também em desenvolvimento em vários estados brasileiros.

Na nossa atuação em cursos de formação desses profissionais, temos observado, que apesar do aumento significativo de trabalhos de pesquisas na área de alfabetização. Todavia, quando se trata de formar o professor para este trabalho na escola, as concepções relacionadas ao ensino da linguagem escrita, oscilam entre encaminhamentos didáticos que ora priorizam as micro unidades da língua, ora anunciam “alfabetização como prática discursiva”. Nessa flutuação teórico-metodológica temos observado que prevalece a ênfase na abordagem da língua como transcrição fonética da língua. A Linguagem Escrita enquanto um *sistema complexo de signos*, tal como já defendia Vygotski (1926 - 1934), nas décadas do início do século passado não tem ocupado espaço nessas discussões, o que deixa em aberto a carência de estudos sobre a Escrita, enquanto legado histórico da humanidade. Colocar-se nessa perspectiva para abordar a linguagem escrita e ao mesmo tempo aprender com a história da humanidade a interpretar a escrita de crianças em processo de aprendizagem, nos parece, ainda, um campo aberto à observação e investigação e que poderá contribuir para a formação de professores-alfabetizadores.

Para exprimir nossa concepção de formação profissional de professores-alfabetizadores e ilustrar as reflexões desenvolvidas até aqui construímos as representações ao final deste tópico (Figura 1 e Figura 2). Ambas têm como objetivo destacar dentre as múltiplas dimensões implicadas na formação destes professores, dois aspectos: (1) um mais geral, que diz respeito à inter-relação entre educação e formação; 2) outro mais específico, que se refere à relação professor/objeto-escrita, ao longo da vida, desde as experiências familiares, as experiências estudantis vividas ao longo da Educação Básica, particularmente, as experiências pessoais, enquanto intérprete-aprendiz da linguagem escrita, da escola à formação universitária.

Através da figura 1, tentamos demonstrar que, no interior do processo amplo da educação, entendida aqui como um processo pedagógico-social que se faz na escola, mas que a antecede e ultrapassa, desenvolve-se em articulação com este, um processo específico, decorrente das relações do sujeito com a linguagem escrita, quer como, ela mesma, objeto de estudo e aprendizagem, quer como conhecimento aplicado para aprendizagem de outros objetos em outras áreas. Neste sentido, diz-se, comumente que a escrita e a leitura são, a um só tempo, conhecimentos e ferramentas de acesso a vários outros conhecimentos e realidades, concepção com a qual também estamos de acordo.

Como vemos, a escrita é um elemento constitutivo do processo de desenvolvimento escolar e cultural. Quanto a isso não se trata apenas da formação de professores. Trata-se de um processo que diz respeito aos estudantes em geral. Porém, quando os sujeitos decidem ser professores-alfabetizadores, as experiências didáticas constituintes deste processo histórico adquirem uma outra significação no processo de educação/formação e desenvolvimento do futuro professor. Tais experiências, para estes, podem lhes servir de referência para sua formação e prática profissional. O que significa lembrar que tais experiências prévias podem, não apenas ajudar, mas também, ser obstáculos à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno-professor, dependendo da natureza das relações, bem como, da qualidade dos vínculos e das rupturas que estes viveram, enquanto partícipes das distintas tríades didáticas da escola à formação universitária⁵⁴ e em outros campos comunicativos da vida social. A representação retilínea deste processo nos serve apenas como recurso para demarcar o papel que este conhecimento específico ocupa na formação deste professor. O

⁵⁴ A esse respeito pergunta a Alicia FERNÁNDEZ “como pode um mestre ensinar a leitura e a escrita se ele não está apaixonado pela leitura e pela escrita, se não percebe que são coisas que o enriquecem?” (p.180).

pontilhado retilíneo, principalmente sozinho, mostra-se inadequado para exprimir a complexidade deste processo. Uma tentativa de superação desse limite pode ser experimentada, tomando-se as figura 1 e 2, uma em relação à outra. Ao mesmo tempo, podemos pensar dinamicamente, cada uma destas “tríades didáticas” de modo que, em cada uma delas, os sujeitos podem mudar de posição, mudando, por conseguinte, seus pontos de observação do objeto-escrita que, mais que estudam, por ele, também são psicológica e culturalmente motivados e ativados a transformá-lo em objeto de seu domínio no processo discursivo da sociedade do seu *espaçotempo* histórico.

Inspirados nessa reflexão vamos dizer que a tríade didática na instância universitária deveria ser o *espaçotempo*, no qual, o professor em formação deveria encontrar as condições sociopedagógicas para apreender/aprender a linguagem escrita, enquanto conhecimento múltiplice e assim dominá-lo para fazer dele objeto de ensino privilegiado do seu *metier* profissional. Nesse sentido, a figura 2 permite compreender o processo de formação como um sistema dinâmico, em que cada tríade se configura como micro sistema vivo, constituindo o todo e sendo por ele reconstituído. De modo particular, entendemos a formação universitária, e num certo sentido, também, os cursos de formação continuada como lugares de sínteses formativo-qualitativas - espaços de conceitualizações e reconceitualizações acerca do sentido do ser professor na sociedade brasileira. Formação universitária profissional como síntese das sínteses – lugar em que o aprender a ensinar se faz de modo indissociável do ensinar a aprender.

Como diz a educadora Regina Scarpa (2001, p.32) “no processo de formação de professores, a própria experiência escolar anterior tem um papel preponderante nas representações pessoais sobre a educação, a escola, os professores, os alunos, os conteúdos da aprendizagem, as estratégias de ensino, etc”. Ao ser estimulado a rever essas experiências didáticas e a confrontá-las com novos conhecimentos teóricos e práticos, o aluno-professor poderá construir referências teóricas e práticas mais apropriadas às necessidades de desenvolvimento psicológico, educacional e cultural de cada grupo de alunos, nos distintos contextos sociais em que poderá vir a atuar. É por essa razão que buscamos no processo de formação de professores na universidade, elementos didáticos e epistemológicos que possam nos ajudar a compreender os históricos problemas de leitura e escrita, particularmente entre crianças e jovens.

DA APRENDIZAGEM AO ENSINO: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL COMO SÍNTESE DA RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E A ESCRITA

Figura 1

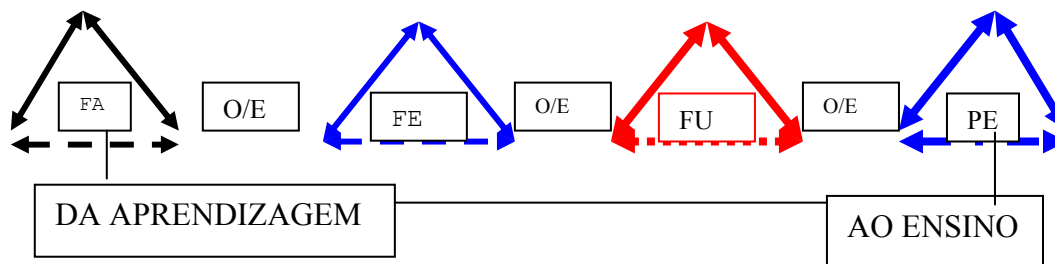
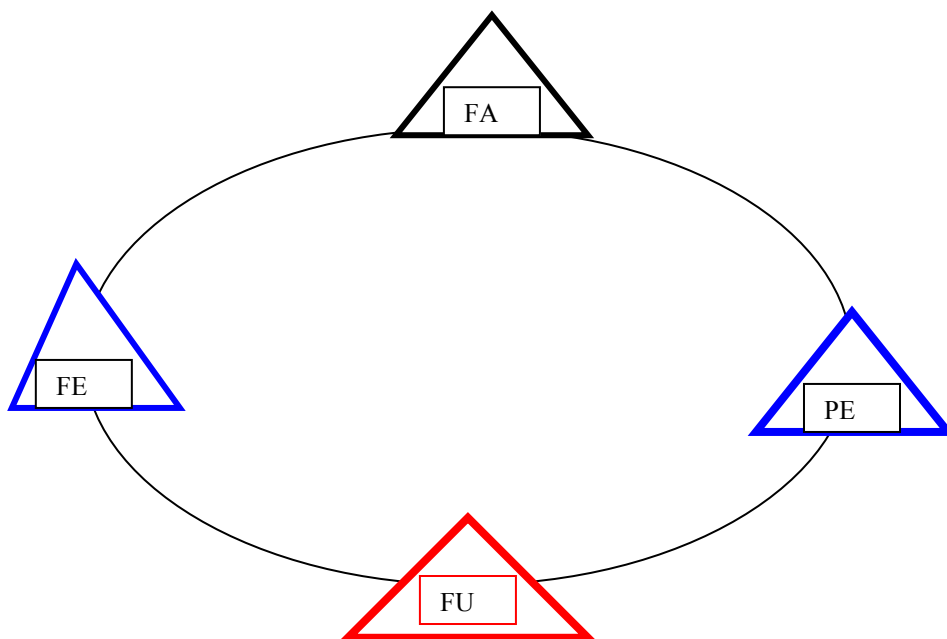


Figura 2



LEGENDA:

FA = Formação na Família
 FE = Formação na Escola
 FU = Formação Universitária
 PE = Prática de ensino na Escola
 O/E = Objeto/Escrita

A= Aluno (Aluno-Professor)
 P= Professor ou Professor-Formador (o Outro)

TRÍADE DIDÁTICA

3. Tendências atuais nas concepções sobre formação de professores

Vamos agora apresentar algumas das principais tendências nas concepções e práticas de formação de professores para a docência nos anos iniciais da Educação Básica, com a finalidade de contextualizar o PEC- Formação Universitária Municípios, sob a coordenação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, nosso campo de investigação – no processo discursivo mais geral sobre essa problemática em desenvolvimento na sociedade brasileira.

Os anos de 1980 representaram um esforço de ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área da educação até então. No âmbito do movimento dos educadores, o debate produziu e evidenciou concepções sobre formação do professor, profissional da área de educação dos diversos campos do conhecimento, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de formação de um profissional com ampla compreensão da realidade de seu tempo, portador de uma postura crítica que lhe permita interferir na transformação das condições da escola, da educação e da sociedade⁵⁵.

Nesse período de intenso debate, no qual as políticas sociais deveriam se adequar ao cenário de reformulação política e econômica do sistema estava em pauta uma nova configuração da educação no país, e a formação do profissional de educação, em especial a do professor, tornava-se objeto de discussão e controvérsias, seja na esfera governamental, seja no âmbito das academias e escolas.

Nessa perspectiva, foram implementadas no país várias experiências como tentativas de inovação na área de formação docente, ao mesmo tempo em que os professores, de modo desigual e disperso participavam dos debates e movimentos que culminaram com a promulgação da nova Constituição Brasileira de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

O governo federal da época, seguindo a tendência das reformas liberalizantes que se estendiam para toda a América Latina, buscou adequar as políticas educacionais às exigências da reforma do Estado e redefiniu o sistema educacional tendo como referência central a pedagogia pragmática para a empregabilidade, assumindo assim o ideário do

⁵⁵ Cf. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. SEB/MEC.

mercado como perspectiva geral prática. Tal perspectiva, de caráter individualista e imediatista em relação ao mercado de trabalho, vai nortear também as iniciativas no plano da formação inicial e da formação continuada e em serviço, no âmbito da reforma educacional que então se efetivava no país. Para os fins pretendidos dessa reforma, a formação de professores da educação básica constitui uma das áreas considerada estratégica. Assim, são delineadas mudanças na organização acadêmica do sistema de ensino superior com a criação de novas instâncias para a formação de professores, como o Instituto Superior de Educação (ISE) e o Curso Normal Superior, e introduzidas novas concepções quanto à identidade do professor e sua formação, privilegiando como base curricular o modelo de competências profissionais.

No ano de 1999, o MEC publicou as Diretrizes para a Formação de Professores com o objetivo de impulsionar a reflexão na comunidade educativa do país sobre a necessidade de mudanças na formação de professores, tendo como ponto de partida a compreensão da natureza da sua atuação articulada à noção de competência profissional, entendida como

a capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho [...] requer a capacidade de avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que ela ocorre, de interagir cooperativamente com a comunidade profissional e de manter-se continuamente atualizado. Além disso, as peculiaridades da atuação educativa demandam competências que favoreçam o trabalho em equipe, possibilitando a elaboração coletiva de projetos educacionais e curriculares. (Cf. Diretrizes Formação de Professores – MEC - 2002 p.12)

Segundo o mesmo documento, o principal objetivo do programa consistiria em *valorizar e propor o uso da leitura e da escrita* como uma competência fundamental e instrumento de desenvolvimento profissional. Conforme consta no documento citado, “defende-se um professor que toma decisões em situações complexas e singulares, co-responsável com as aprendizagens dos alunos e que trabalhe em equipe. Além do desenvolvimento dessas competências, pressupõe ainda o *domínio da escrita e leitura* pelos professores como instrumento de desenvolvimento profissional” (p.13).

De acordo com Márcia Aguiar (2004), o Governo Federal também formulou e implementou, no período de 1995 a 2002, política de formação continuada, focalizada nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No período compreendido entre os anos de 1995 e 1998, o MEC promove a elaboração de diretrizes, parâmetros curriculares e referencial de formação de professores. No segundo período de 1999 a 2002, o que se observa é uma ênfase na formação de professores, procurando influenciar os currículos de formação inicial, bem como a formação continuada.

No ano de 2003, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e a Coordenação Geral de Política de Formação (COPFOR) instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica⁵⁶. O objetivo dessa iniciativa é institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. A partir desse entendimento define como papel do professor sua

participação efetiva da elaboração da proposta pedagógica da escola, zelar pela aprendizagem dos alunos, participar efetivamente do planejamento e das avaliações das atividades escolares e de articulação com a comunidade, deve também ser sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional. Isto é, compete a este profissional participar ativamente dos programas, projetos e ações de formação continuada que visam qualificar o trabalho docente. (p. 9)

A concepção de formação de professores, inicial e continuada, que fundamenta essa proposta contempla a tematização de saberes e práticas num contexto de desenvolvimento profissional permanente. Nesse sentido, a formação dos professores deve voltar-se para a atividade reflexiva e investigativa, incorporando aspectos da diversidade e o compromisso social com a educação e a formação socialmente referenciada dos estudantes. Deve, ainda, considerar o professor como sujeito, valorizando suas incursões teóricas, suas experiências profissionais e seus saberes da prática.

⁵⁶ A Rede é formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que são parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, bem como na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais. In Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e Coordenação Geral de Política de Formação (COPFOR), Brasília (DF), março de 2005.

Segundo documento oficial já citado, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica busca, portanto, contribuir com os sistemas de ensino e, particularmente, com a formação dos *professores como sujeitos* do processo educativo. Neste contexto, vários programas de formação de professores são implementados pelo MEC e por diversos Estados como Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso, especialmente a partir de 1998. Exemplificamos com o Proformação (Programa de Formação de Professores em Exercício) destinado às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, por iniciativa do MEC.

O Proformação é um curso de nível médio, com habilitação em Magistério, na modalidade de educação à distância. Com duração de dois anos, o Programa é destinado a professores que lecionam de 1^a à 4^a séries do ensino fundamental e classes de alfabetização na rede pública de ensino e não possuem a habilitação legalmente exigida.

Na proposta da Secretaria de Educação à Distância do Ministério da Educação e Cultura SEED⁵⁷, o Proformação, fruto de parcerias do MEC com estados e municípios, oferece aos professores sem habilitação que atuam nas quatro séries iniciais da educação fundamental e classes de alfabetização da rede pública a oportunidade de obter o certificado de Magistério de ensino médio, qualificando sua prática docente e possibilitando melhorar a qualidade da Educação Fundamental. A proposta do Proformação vincula-se a um modelo de educação à distância com tutoria, serviço de comunicação, atividades de estudo individuais e coletivas, materiais auto-instrucionais. O programa dá ênfase à linguagem escrita através do trabalho com Memoriais redigidos quinzenalmente pelos professores cursistas.

Desde o início de sua implementação, este Programa de Formação contou com uma avaliação externa, conduzida por pesquisadores especializados, com o objetivo de investigar o alcance dos objetivos do Programa, os materiais e a metodologia de educação

⁵⁷ Conforme as pesquisadoras responsáveis pela avaliação externa: “a SEED/MEC tem como missão promover a educação a distância e a inclusão tecnológica das escolas públicas. Seus programas visam a permitir aos professores e alunos de todo o Brasil o acesso às novas tecnologias de informação e à formação inicial e continuada de qualidade. O sistema de Educação a Distância instaurado pelo Proformação comprova o grande potencial dessa modalidade para a formação de professores. A combinação do estudo individual programado, atividades presenciais estratégicas, o desenvolvimento contínuo da prática docente, a operacionalização de mecanismos de suporte à aprendizagem, envolvendo Tutores e Agências Formadoras, e a gestão efetiva do sistema são condições essenciais ao êxito de iniciativas dessa natureza. (Cf.. PLACCO, Vera M. ANDRÉ, Marli E. e GATTI, B. 2003.)

a distância utilizados, os processos de implementação, a participação dos envolvidos e os resultados na prática docente dos professores cursistas, em suas escolas e comunidades. Conforme o documento de avaliação externa, o que se espera é que este Programa possa

contribuir para a formação de professores capazes de continuar aprendendo, críticos em relação à sua prática pedagógica, que conheçam e dominem os instrumentais necessários à efetivação competente de sua função docente, que aceitem as características de seus alunos e sua diversidade cultural, que sejam comprometidos com o sucesso escolar de todos, que sejam capazes de integrar a comunidade à escola e que participem das decisões e atividades extra-classe da escola. (2003, p.18)

Na perspectiva das pesquisadoras responsáveis pela avaliação externa, deste programa, coloca-se a questão: “podemos nos perguntar como se apresenta o repertório destes formadores, tanto para construir ambientes de leitura, estudo e compreensão, como para auxiliar os cursistas a aprofundar seus relacionamentos com autores e textos diversos” (p.82).

Aos nossos olhos, esta avaliação representa uma enunciação-síntese do pensamento atual acerca das tendências teóricas e práticas que têm fundamentado a formulação e implementação de programas de formação de professores, nos últimos anos, particularmente na modalidade de Educação à Distância (EaD), com os quais também se articula o PEC- Programa de Educação Continuada, desenvolvido no Estado de São Paulo, primeiro para professores do sistema estadual de ensino, depois para professores das redes municipais, conhecido como PEC-formação Universitária Municípios.

Quando falamos de articulação não estamos desconsiderando as diferenças entre os vários programas. Falamos de articulação discursiva, porque percebemos nos textos-base, isto é, nos seus programas, considerados na perspectiva desse trabalho como *mega-discursos*, uma certa relação de sentido entre as concepções que os fundamentam e os objetivos previstos para a formação de professores que atuam nos anos iniciais da Educação Básica, tais como:

- preocupação com as lacunas da escolaridade anterior e a formação deficitária dos alunos-professores, notadamente acerca dos hábitos de estudo e leitura;
- processo de formação com olhar reflexivo sobre a prática e o cotidiano escolar,

considerando a diversidade que ali se manifesta como parte da sociedade e da cultura do nosso tempo;

- incentivo ao trabalho em equipe para melhor responder às demandas da comunidade com quem o diálogo se impõe como necessidade contínua;
- ênfase no desenvolvimento de competências profissionais;

4. O PEC - Formação Universitária Municípios: nosso campo de estudos

Faremos uma apresentação mais detalhada deste programa porque se trata do nosso campo de investigação para a realização deste trabalho de pesquisa.

De acordo com a Proposta Básica do Programa (2ª edição/maio de 2003, p.13) O Programa Especial PEC – Formação Universitária Municípios, em desenvolvimento em São Paulo, apresenta-se como uma experiência inovadora – “um programa superior especial de licenciatura plena”, que através do uso de tecnologia avançada visa a habilitar professores efetivos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental que atuam nas redes municipais”. Por se tratar de “uma proposta não-convencional de formação de educadores está aberto à comunidade acadêmica paulista como possibilidade de experimentação e de avaliação”.

Considerando a natureza e os objetivos das questões-problema que estamos propondo para a nossa pesquisa, colocando-as em relação ao perfil geral do PEC- Formação Universitária, seu aporte teórico-conceitual e metodológico, seus objetivos e finalidades, e, de modo específico, o seu caráter investigativo, tais fatores foram decisivos na escolha desse Programa como nosso campo de pesquisa.

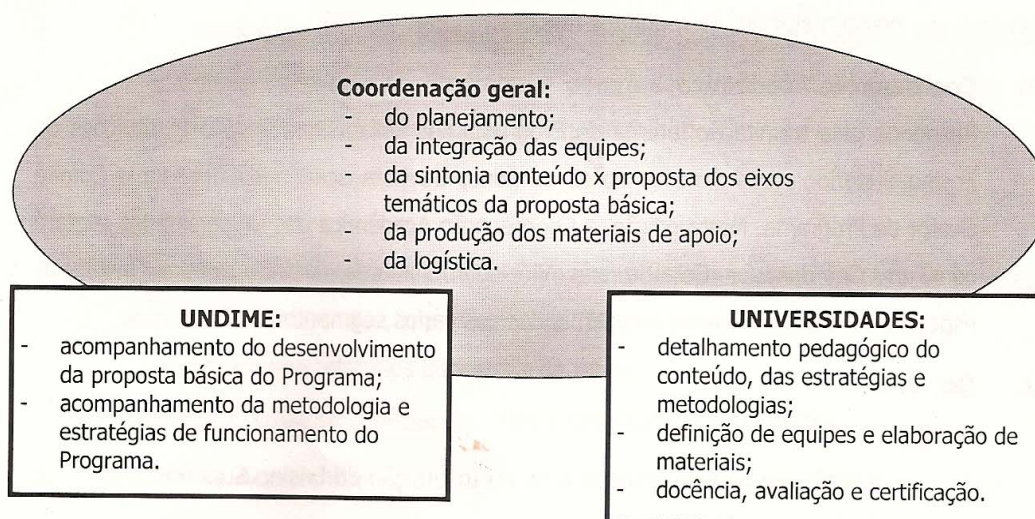
Quanto a sua estrutura e organização administrativo-pedagógica⁵⁸ o PEC - Formação Universitária Municípios é resultado de uma parceria entre a UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seção São Paulo, a FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação, órgão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, a USP – Universidade de São Paulo e a PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A equipe pedagógica responsável pelo detalhamento e desenvolvimento da Proposta Básica foi constituída segundo designação destas duas Universidades, responsáveis pelo

⁵⁸ Cf. Proposta Básica do Programa 2ª edição/Municípios/ maio/2003, p.25.

Programa, em articulação com o Comitê Gestor coordenado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

Neste programa, compete ao Comitê Gestor responder pela coordenação e articulação das várias etapas do processo, ou seja, pelo planejamento das diferentes ações, pela integração entre as diferentes Instituições participantes do PEC-Formação Universitária Municípios, pela sintonia entre os conteúdos propostos pelas Universidades e os eixos temáticos e princípios norteadores da Proposta Básica do Programa, pela coordenação dos profissionais indicados pelo Comitê Gestor para a elaboração dos materiais didáticos de apoio. Uma visão mais ampla das atribuições funcionais das instituições gestoras encontra-se no desenho institucional abaixo.

4.1. Desenho Institucional do PEC – Formação Universitária Municípios



Esta é a segunda edição impressa do PEC – Formação Universitária. O primeiro programa foi desenvolvido nos anos de 2001 e 2002, e envolveu os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual. No atual Programa, foi acrescentado um bloco de estudos para a Educação Infantil.

O PEC - Formação Universitária Municípios se fundamenta legalmente no Art. 81 da LDB nº 9394/96 e nos dispositivos do Conselhos Nacional e Estadual de Educação relativos à formação de professores para a Educação Básica. Toma como referência a política educacional das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, dos Parâmetros Curriculares Nacionais articulados com os princípios e diretrizes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

4.2. Da composição e atribuições das equipes de professores⁵⁹

A Coordenação Acadêmica

A Coordenação Acadêmica Responde pela tramitação interna do Programa nas Universidades e/ou Instituições de Ensino Superior e coordena as ações do ponto de vista acadêmico. Integra o Comitê Gestor do Programa nesta 2ª edição/2003, a Coordenação Acadêmica das Universidades contará com um Coordenador Geral e três Vice-coordenadores, criando, assim, instâncias especiais para o atendimento das demandas dos vários segmentos do Programa, conforme os critérios estruturais e funcionais abaixo discriminados:

A - O Docente:

Mestre ou doutor - professor da Universidade e/ou de Instituição de Ensino Superior;

Atribuições:

- autores dos módulos ou de unidades dos módulos;
- ministrar videoconferências;
- podem ser indicados para escrever ou supervisionar a escrita/criação do material impresso e também das atividades remotas ou participar da seleção de material que eventualmente seja escrito por terceiros;
- trabalhar de forma integrada com os assistentes e tutores.

B - O Professor-assistente

Mestrando, mestre ou doutor - indicado pelos docentes das Universidades;

Atribuição:

- fazer apenas interface on-line com os alunos nas atividades das videoconferências - VCs, portanto, não têm contato direto com os alunos-professores.

C - O Professor Tutor

Graduado e selecionado pela Universidade. Deverá fazer parte do quadro da Universidade e/ou Instituição de Ensino Superior durante o período de desenvolvimento do Programa e deverá ser supervisionado por docente da Universidade e/ou Instituição de Ensino Superior;

Atribuições:

- acompanhar todas as atividades do aluno de forma presencial ;
- encaminhar relatórios bimestrais de turma.

⁵⁹ cf. Proposta Básica do Programa, 2ª ed. 2003, p. 26 e 27

D - O Professor Orientador Acadêmico

Mestre ou doutor - professor da Universidade e/ou Instituição de Ensino Superior;

Atribuições:

- acompanhar um grupo de alunos (40 alunos) ao longo de todo o Programa,
- ler as memórias escritas pelos alunos-professores;
- responsável pelo suporte aos alunos no desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa e na elaboração da monografia (TCC);
- organizar os dados de avaliação dos alunos-professores fornecidos pelos demais educadores envolvidos;
- fazer interface com os alunos de forma presencial ou virtual, seja por videoconferência ou por internet.

relação orientador acadêmico/alunos-professores: 1 para até 40 alunos.

4.3. Da metodologia de funcionamento do Programa

Do ponto de vista de sua metodologia, o PEC - Formação Universitária Municípios é um Programa presencial organizado em módulos que sistematizam os referenciais teóricos do Programa, por meio de temas e unidades curriculares. Este Programa se desenvolve com apoio de tecnologia avançada em comunicação e informação, e, ao mesmo tempo, faz uso de material impresso, que são documentos escritos, didaticamente organizados para orientar os alunos-professores quanto à realização das atividades curriculares.

Acompanham, ainda, este material impresso, “Orientações aos Professores-Tutores” - documento que tem como a finalidade subsidiar a ação dos tutores junto aos cursistas, particularmente quanto ao enfoque teórico-metodológico das atividades previstas, em cada tema e módulo, de acordo com a Matriz Curricular do Programa. Portanto, levando em conta que o Programa foge do modelo convencional e a interação “professor-aluno-conteúdos” se realiza através de mídias, as orientações didáticas para a realização das atividades formadoras previstas ao longo do curso se encontram (1) no próprio material impresso dos alunos-professores e acompanham as atividades de leitura, escrita e demais trabalhos previstos em cada módulo, tema e unidade curricular. Além destas, (2) outras orientações são encaminhadas aos tutores em documento próprio “Orientações aos Professores Tutores” com a finalidade de dar subsídios teórico-metodológicos a este profissional que acompanha os alunos-professores no dia-a-dia. Por vezes, dependendo da

complexidade do assunto e do objetivo do estudo, (3) algumas orientações são veiculadas/reforçadas através das mídias interativas, envolvendo a coordenação geral do programa.

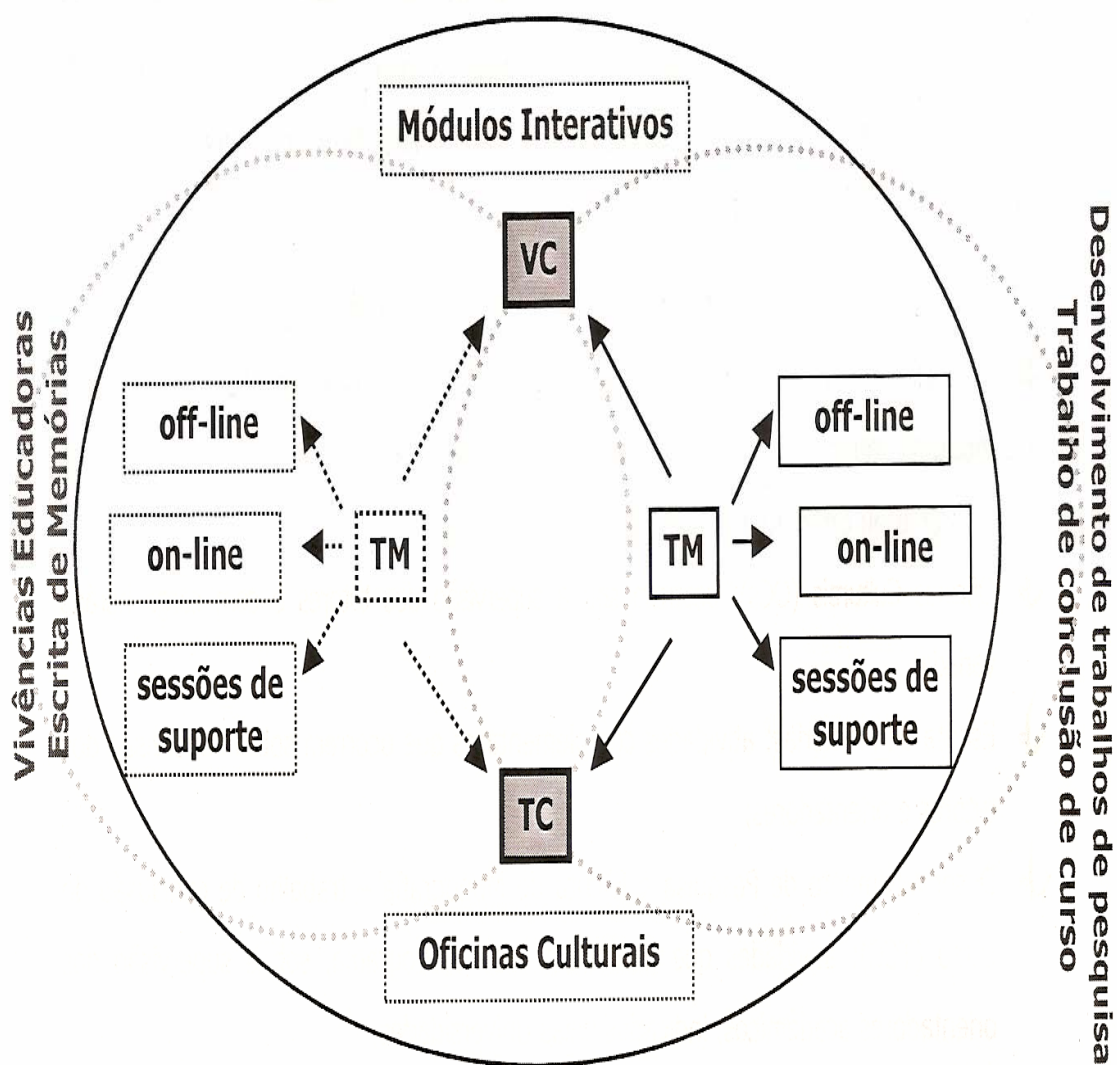
Daremos um destaque ao documento “Orientações aos Professores Tutores” porque se trata de uma de nossas fontes de pesquisa. Conforme dissemos acima, este documento têm o objetivo de orientar o trabalho do Professor Tutor no do seu trabalho com o material didático impresso do PEC – Formação Universitária Municípios. Nesse programa o papel do (a) Professor(a) Tutor(a) é fazer a articulação entre as atividades desenvolvidas ao longo do Programa, tanto aquelas sob a sua coordenação diária, quanto das atividades que estão sob supervisão/coordenação dos demais educadores do Programa (por exemplo, o TCC que é coordenado pelo Professor Orientador Acadêmico) e ainda as que as (os) alunas (os)-professoras(es) desenvolvem por conta própria. Tais orientações, escritas para cada uma das Unidades ou para parte delas, normalmente abordam:

- objetivos do Módulo, do Tema, da Unidade e de cada atividade curricular;
- proposta de cronograma para o desenvolvimento diário das atividades;
- comentários acerca de aspectos discutidos e enfatizados em cada Tema, Unidade;
- respostas possíveis e/ou esperadas em cada atividade;
- comentários acerca de outras respostas possíveis, com encaminhamentos a respeito de como discuti-las com os alunos-professores, a fim de orientar as respostas esperadas;
- indicações para o desenvolvimento das atividades, quando o procedimento a ser utilizado for imprescindível à consecução dos objetivos didático-pedagógicos colocados;
- relação entre as atividades propostas e as de outros tipos (Vivências Educadoras; Oficinas Culturais; Memórias);
- indicação das atividades a serem formalmente avaliadas pelo tutor;
- outras

4.4. Da dinâmica das Atividades Didáticas

Como pode ser visualizado na representação abaixo, a dinâmica metodológica de funcionamento deste Programa prevê 6 (seis) modalidades de atividades que, articuladas entre si, asseguram o desenvolvimento da proposta pedagógica do curso, a saber:

- 1) Videoconferências (VCs) e Teleconferências (TCs)
- 2) Trabalhos Monitorados (TMs)
- 3) Atividades Programadas (APs)
- 4) Vivências Educadoras (VEs)
- 5) Oficinas Culturais (OCs)
- 6) Escrita de Memórias (EMs)
- 7) Módulos Interativos (MIs): Módulo1; Módulo2; Módulo3; Educação Infantil



Para a realização destas atividades foram montados ambientes de aprendizagem nos CEFAMs, Escolas Estaduais ou Diretorias de Ensino - locais-pólos escolhidos para instalar a infra-estrutura exigida pela metodologia do programa para atender a uma ou mais turmas, com no máximo 40 de alunos-professores. Fazia parte da referida infra-estrutura : uma sala de aula de recepção de tele e videoconferência; uma sala-ambiente equipada com computadores destinado ao trabalho monitorado on-line para as atividades e aprendizagens virtuais; uma sala-ambiente de aprendizagem off-line – sala de estudos destinada às sessões de suporte para trabalhos em pequenos grupos ou individuais, onde funcionava também uma mini-biblioteca.

Neste programa, as Videoconferências (VCs) e Teleconferências (TCs) têm como objetivo oferecer suporte teórico-conceitual, por meio de aulas, palestras e dinâmicas de trabalho presencial virtual. Antecedendo e/ou sucedendo a essas formas de interação com docentes e convidados, são realizados três tipos de Trabalhos Monitorados (TMs).

- Off-Line – orientados pelo (a) Professor(a) Tutor(a);

- On-Line – desenvolvidos em intranet e internet, com a mediação do Professor Assistente;
- Suporte – desenvolvidos individualmente ou em grupo, sem a mediação direta de nenhum professor com o objetivo de estimular a autonomia do aluno-professor na aquisição do conhecimento, por meio da realização de atividades previamente determinadas ou definidas pelo próprio aluno-professor e/ou pela coordenação do programa. Nesta perspectiva de desenvolvimento da autonomia dos alunos-professores há no programa previsão de Atividades Programadas (APs), as quais, ao contrário do TM-Suporte, trata-se de atividades a serem realizadas individualmente, fora do ambiente de aprendizagem do curso, sob orientação dos Professores Tutores, Professores Orientadores ou Professores Assistentes.

O PEC – Formação Universitária Municípios coordenado pela PUCSP prevê quatro módulos interativos: Módulo 1, Módulo 2, Módulo 3, Educação Infantil (MIs) através dos quais são sistematizados os referenciais teóricos do Programa explicitados nos Temas e Unidades da estrutura curricular. Cada módulo interativo apresenta uma breve introdução contendo informações sobre a base teórica proposta, a ementa, os objetivos específicos e os conteúdos abordados. Paralelamente aos módulos interativos, estão previstas outras atividades, tais como:

Vivências Educadoras (VEs): atividades articuladas verticalmente entre si e horizontalmente aos módulos interativos, distribuem-se durante o desenvolvimento de todo o Programa e têm como finalidade articular a prática às referências teóricas

Oficinas Culturais (OCs): atividades que objetivam ampliar o universo cultural dos alunos-professores no que diz respeito aos diferentes usos da leitura e da escrita e às diversas manifestações artístico-culturais.

Escrita de Memórias (MEM): atividades complementares que têm o objetivo de relacionar o novo conhecimento às experiências vividas anteriormente, nas quais, esses conhecimentos estiveram presentes, quer no papel de aluno, quer no de professor.

Desenvolvimento de Pesquisa e Escrita de Monografia – Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). Esta atividade é desenvolvida ao longo de todo o Programa, individualmente, e com a supervisão dos Professores Orientadores.

Face aos seus objetivos, esse programa cumpre a função de formação continuada, e, ao mesmo tempo, de formação inicial. Trata-se de formação continuada por não ser um curso esporádico, muitas vezes desarticulado do processo de vida que se desenrola na escola, como em geral, são os cursos com a finalidade de capacitação ou treinamento em serviço, e que costumam ter um objetivo bem pontual. Nisso o PEC-Municípios se diferencia em relação à formação em serviço, e com ela não convém ser confundido. Enquanto formação continuada, o PEC–Formação Universitária Municípios se inscreve nas propostas de educação e formação permanente reclamada pelas mudanças na ciência, na tecnologia, no trabalho, no lazer, etc e que forçam as pessoas à atualização, criticidade, discernimento, reconceitualização de si mesmo num mundo que se diferencia de tempos em tempos, pela própria ação coletiva dos humanos. A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual e que o PEC-Municípios, enquanto programa de formação profissional de professores em exercício procura atender. Em razão disso, é que ele se qualifica como uma experiência de formação não-convencional cujo objetivo é habilitar professores efetivos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental que atuam nas redes municipais.

O Programa PEC - Formação Universitária Municípios, enquanto “*programa superior especial de licenciatura plena*” ele assume o perfil de um programa de formação inicial. Porém o fato de atender professores em serviço, este programa se converte e adquire a natureza de ser, um só tempo, um curso tanto de formação inicial como de formação continuada. Na perspectiva de curso de formação inicial, ele se distingue dos cursos convencionais de formação continuada, uma vez que representa para os alunos-professores uma oportunidade nova, qual seja, a oportunidade de ingresso no mundo acadêmico universitário. Quanto a este aspecto, o programa do PEC compartilha com outras licenciaturas, ser um espaço de formação inicial, não na perspectiva de que o sujeito que ali chega encontra-se a zero em termos de formação profissional. Pensar dessa forma implicaria em negar todas as aprendizagens anteriores e o próprio conceito de educação/formação continuada que defendemos, mas na medida em que ingressar no ensino superior pode representar, para estes alunos-professores iniciar-se num mundo até então pouco conhecido, um mundo científico e cultural regido por determinadas linguagens, discursos, tecnologias, normas, rituais, condutas que precisará aprender a dominar, como condição não apenas para sua inserção crítica nesse novo espaço, mas para ali obter êxito. Desta feita, pode-se dizer que os alunos-professores podem encontrar nesse espaço universitário, a oportunidade de iniciar um processo novo no interior do seu processo de formação em desenvolvimento.

Cury (2004), no documento da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica corrobora esse ponto de vista quando aponta a importância da formação continuada sem, no entanto descuidar da formação inicial. Segundo ele a formação inicial não é algo que deva ser desqualificada apenas e tão somente porque as exigências da modernidade fazem com que a formação continuada seja indispensável para todos. Segundo ele, a formação inicial é a pedra de toque e o momento em que se dá efetivamente a profissionalização. E a profissionalização qualificada e atualizada é o elo entre as duas modalidades de formação.

Assim, formação inicial exigida por lei para a habilitação ao exercício da profissão, estruturada por meio de uma sólida formação teórico-prática, se complementa com saberes construídos na reflexão sobre o cotidiano escolar e social. O conhecimento adquirido na formação acadêmica se reelabora e especifica, entre outros, na atividade profissional para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam

intervenções diversas. A formação de professores há de observar a adequação às diversidades que caracterizam o país. Nesse sentido, pensar a formação docente (inicial e continuada) como momentos de um processo contínuo de construção teórica e prática da docência, e, a um só tempo, de afirmação da identidade, da profissionalidade do professor.

Do ponto de vista das concepções de base que delineiam o discurso o PEC - Formação Universitária se insere dentre as tendências atuais que vem se configurando na área de Formação de professores-alfabetizadores. Dessa forma, através do texto/discurso do seu Programa, ao se articular a outros programas/discursos, em conjunto, o PEC – Formação Universitária passa a constituir um amplo campo de interdiscursividade sobre a problemática da formação de professores no Brasil. Grosso modo, também, pode-se dizer que todo programa, por sua vez, desdobra-se em vários subtextos, os quais, podem ser considerados como tipos específicos de discursos. São exemplos desses textos/discursos específicos: o quadro teórico-conceitual do programa, o fluxograma e as atribuições funcionais das distintas equipes profissionais, o texto da legislação específica, o que normatiza as questões administrativas e institucionais, o texto do *discurso curricular em módulos*, o das orientações didáticas para a realização das atividades, o texto que configura a infra-estrutura material, física e tecnológica, o da previsão orçamentária ou do apoio financeiro, dos relatórios, esquemas, cronogramas, fluxogramas etc.

No sentido mais amplo, todo programa se constitui como um mega-discurso. Esta é a forma como pretendemos abordar o PEC - Formação Universitária Municípios, na medida em que, este programa, dentre outros, funciona como elo de enunciação acerca de certas concepções e sentidos em circulação na sociedade sobre formação de professores. Porém, não é apenas em função dos nexos que estabelece com outros programas que faz do PEC um mega-discurso, mas também, em razão de sua natureza, sua estrutura interna e dos objetivos que cumpre no mundo acadêmico e social. À semelhança de outros programas, mas também deles, diferenciando-se em vários aspectos, o PEC - Formação Universitária Municípios se constitui internamente por várias atividades metodologicamente interligadas, que por sua vez, também, podem ser consideradas como tipos específicos de textos/discursos, considerando que, cumprem funções específicas no conjunto do programa.

CAPÍTULO IV

PROBLEMA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

“O sistema geral das ciências e das artes é uma espécie de labirinto, de caminho tortuoso que o espírito enfrenta sem bem conhecer a estrada a seguir”.
(D’ Alembert – século XVIII).

“A unidimensionalidade do pensamento é inapta para entender a polidimensionalidade do vivido” (Maffesoli, 1998).

Nos capítulos anteriores, particularmente, nos capítulos II e III, procuramos levantar elementos da história passada e presente, nas áreas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita no processo de alfabetização de crianças e no processo de formação dos respectivos professores.

Atuando em equipes de formadores, temos testemunhado, com frequência, professores sendo persuadidos a fazer mudanças e inovações em suas práticas, sem passar pela necessária crítica. Referindo-se ao movimento construtivista dos anos 80, Mortatti (2006) reafirma que tornara “imperativo e consenso treinar e convencer os professores para a *revolução conceitual*” [grifo nosso] no ensino tradicional de leitura e escrita para as crianças. Ensino este, herdado do passado e tido como responsável pelo grave problema educacional, social e político representado pelo fracasso escolar, que se verificava, sobretudo, nas séries iniciais do ensino fundamental, na escola pública brasileira. Muitas vezes era (e ainda continua sendo em algumas redes de ensino) esquecida a necessária reflexão sobre o sentido da *tradição*, seu valor social, quer se trate da escola, da família ou da sociedade em geral. As tradições como parte das civilizações são fechadas, mas ao mesmo tempo fraternais e abertas, rudes e pacíficas, de uma espantosa fixidez e, simultaneamente móveis e flexíveis – porque assim parece ser a realidade do mundo humano-social.

No âmbito da perspectiva psicológica e com a intenção de produzir novas intervenções pedagógicas na realidade escolar, desde os anos 80, vem se destacando a vertente construtivista fundamentada na epistemologia genética de Piaget. As pesquisas de Emília Ferreiro e seus seguidores se inscrevem nesse discurso da “inovação e modernidade na alfabetização” (Mortatti, 2006). Nos seus desdobramentos, notadamente em cursos de formação continuada de professores-alfabetizadores, este tipo de discurso, tem reiterado a necessidade de mudança de enfoque – do ensino para a aprendizagem - para reencontrar aí

a “criança-ativa”⁶⁰. Dissemos reencontro porque essa idéia já havia sido difundida em outras épocas e contextos, dos quais, destacamos a Escola Nova em cujos princípios encontramos este conceito de criança, o que significa que se trata de uma concepção que já vem sendo discutida, há aproximadamente um século.⁶¹

Com base nessas *concepções construtivistas emergentes* de inspiração piagetiana, antes mesmo que tivessem tempo e condições sociopedagógicas para compreendê-las e aprofundá-las, mediante *treinamento e convencimento*⁶², os professores se viram confrontados a aplicar as consideradas novas e revolucionárias teorias. Tornara-se imprescindível, particularmente do ponto de vista acadêmico e, por influência deste, também da perspectiva dos Sistemas Públicos Educacionais, que a didática tradicional de ensino da leitura e escrita fosse mudada. Apesar das diferentes perspectivas de abordagem, como o confirma Mortatti (2000) algo em comum que encontramos nos trabalhos dessa época, é a crítica às concepções e práticas tidas como tradicionais no ensino da leitura e escrita, acompanhada do anúncio da “*revolução conceitual*” a ser encampada pelos professores e suas escolas. Assim, instaura-se a partir de então, um movimento construtivista, contraditoriamente, não-construtivista, sobretudo do ponto de vista da pedagogia de sua implantação nas escolas. Este movimento, parece, ter se desenvolvido na ordem inversa ao que defendia: tinham o desenvolvimento da autonomia do aluno como fim, porém, não era considerada a autonomia do professor como meio do ensino-aprendizagem no processo de formação.

Pouco a pouco, fruto do exercício de convencimento progressivo de uns *sobre* os outros, no jogo de poder, historicamente presente nas relações entre a academia, os sistemas públicos de ensino e a escola, instaura-se, a partir de então, uma ampla campanha nacional em defesa do Construtivismo e, por conseguinte, contra qualquer professor que se mantivesse na considerada prática tradicional de alfabetização. Em geral essas situações, longe do diálogo acerca dos seus motivos, os alfabetizadores corriam o risco de serem interpretados como dissidentes, contrários a *revolução conceitual* e pedagógica – segundo

⁶⁰ Tanto o escolanovismo clássico como o construtivismo concentram seu foco de análise na aprendizagem ou na construção do conhecimento pelo aluno. Emília FERREIRO & AnaTEBEROSKY *Psicogênese da língua escrita* (p.22), em oposição à concepção associacionista, dizem: “nossa atual visão do processo é *radicalmente* diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo [...], aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta [...].”

⁶¹ Moacir GADOTTI, História das idéias pedagógicas, p. 142.

⁶² Maria do Rosário L MORTATTI, *Os sentidos da Alfabetização*, p. 20

seus defensores, uma exigência da era contemporânea, fundamento de uma nova ordem, não somente educacional, mas também política, econômica e social. Resta sempre para nós mesmos, na qualidade de formadores, perguntarmo-nos acerca de nossas práticas de formação, se, contraditoriamente, não se está sendo tão ou mais tradicional que os professores que se critica.

Por outro lado, sobre a formação básica de professores Gatti (2003, p. 244), em recente análise acerca do que sinalizam as pesquisas no Brasil destaca o cenário pouco animador das condições de formação de professores, apontado pelos dados obtidos em inúmeras investigações. Diz Gatti:

Ao revisitar algumas análises disponíveis, constatamos que o que temos na nossa realidade, de fato, é uma formação híbrida, longe do eixo da educação escolar básica. As licenciaturas e as “habilitações” mostram-se como estruturas fragmentadas,[...] cuja qualidade é , no mínimo, discutível [...]”.

Segundo a pesquisadora, no geral, “três pontos podem enfatizados: a) a ausência de um perfil profissional do docente a ser formado; b) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; c) **formação dos formadores**”. (idem, p.247) [grifo nosso].

No que diz respeito aos três pontos destacados pela pesquisadora nós colocaríamos, hoje, a formação de formadores como prioridade, uma vez que intervindo nesse ponto, os demais aspectos desse processo poderiam ser afetados e reconfigurados. Este processo, no qual, várias determinações atuam de modo concorrente, ficam mais claras quando olhamos por dentro a tríade formador/aluno-professor/conhecimentos e observamos que as relações que aí se estabelecem, nem sempre são as mais adequadas à preparação/formação do professor que tem diante de si sua escola/sociedade a responsabilidade por *fazer aprender* escrever e ler as crianças e jovens brasileiros.

Esta fragilidade na formação de professores nos faz pensar que continuamos com uma imagem empobrecida acerca dos conhecimentos mesmo a serem trabalhados: sua constituição e disseminação: temos nos dado por satisfeitos com “conteúdos mínimos

curriculares”, temos uma imagem equivocada da escola e do desejo que habita os professores, de uma educação de melhor qualidade.

Temos, enquanto formadores, insistido que as práticas de alfabetização precisam mudar. Porém, poderia ser útil nos perguntarmos, nesse mesmo sentido, a partir de qual reflexão epistemológica e mediados por qual didática esses mesmos professores estão sendo inseridos no seu mundo profissional ? Por meio de quais práticas discursivas e teórico-metodológicas sobre o ensino da linguagem escrita, os professores-alfabetizadores se formam (e são formados) na universidade? Uma análise deste tipo não tem sido aprofundada.

Assim, nosso problema está circunscrito nesta questão: tomamos o recorte do ensino-aprendizagem da linguagem escrita no processo de formação universitária de professores de professores. Consideramos o contexto do ensino e da aprendizagem na licenciatura como um contexto comunicativo, em razão de ser neste espaço que entram em interação discursiva o professor-formador, alunos ou alunos-professores, e, os objetos de conhecimento previstos no programa do curso.

Deste modo, nosso contexto mais amplo de trabalho refere-se à formação de professores-alfabetizadores. A partir desta ampla área, nossa pesquisa se circunscreve aos discursos formadores utilizados na preparação destes profissionais para lidar com o desenvolvimento da escrita pelas crianças que vão começar essa aprendizagem de modo mais formal nos primeiros anos escolares. Tomando como campo de estudo o Programa de Formação desenvolvido no Estado de São Paulo, no âmbito da coordenação da PUC SP (PEC⁶³ – Formação Universitária Municípios) visando a formação em nível superior de professores já em exercício, colocamos, dentro da perspectiva que desenvolvemos nos capítulos anteriores as seguintes questões:

1. Qual o tratamento teórico-metodológico dado ao ensino e à aprendizagem da Escrita, no PEC - Formação Universitária Municípios, com a finalidade específica de orientar as(os) alunas(os)-professoras(es) no que diz respeito ao ensino da Linguagem Escrita no início da escolaridade infantil ?

⁶³ PEC - Programa de Educação Continuada de professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental - Formação Universitária (ver detalhamento do Programa no capítulo III)

2. Que concepções e sentidos se configuram nos enunciados didáticos dos discursos formadores destinados a orientar os alunos-professores quanto ao processo de iniciação da criança no mundo cultural da escrita?

Mediante as questões em exame, esta pesquisa representa uma tentativa de análise crítica do tratamento teórico-metodológico dado à relação Criança-Linguagem Escrita nos Discursos Formadores (DF) do PEC – Formação Universitária Municípios. Levando em consideração que todo conteúdo do ensino é veiculado através de determinadas formas discursivas que impactam/afetam o posicionamento dos alunos-professores, isto é, imprimem determinado sentido à sua formação profissional, este estudo teve como objetivo analisar algumas concepções e sentidos constitutivos dos enunciados didáticos que orientam professores em formação profissional universitária para atuar no processo de ensino e aprendizagem escolar, quando da iniciação da criança no mundo da linguagem escrita.

De modo mais amplo, este estudo se inscreve nos discursos e práticas sobre formação do professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental tendo em vista a necessidade de se instituir para os professores e suas escolas um papel pedagógico mais condizente com o mundo atual, onde a leitura e a escrita se reafirmam como conhecimentos indispensáveis à participação com melhor qualidade de todo ser humano nas sociedades/comunidades em desenvolvimento.

2. Procedimentos da Pesquisa

“A pesquisa é um cerco em torno de um problema. É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas.”
(Gatti, 2002)

Cada nova pesquisa nasce como crítica ao já estabelecido, abre uma crise nas supostas verdades científicas dominantes em cada época, se esforça por dizer algo novo, mais convincente; mesmo sabendo que o novo é sempre provisório e que ser superado é o seu dever. Além disso, como pesquisadores precisamos reconhecer que, o nosso trabalho carrega em si, tanto as marcas de nossas possibilidades como dos nossos limites, bem como dos próprios métodos adotados.

Nesse momento do nosso trabalho em que temos que explicitar os procedimentos através dos quais realizamos a nossa investigação, somos, mais uma vez, confrontados a pensar na relação objeto/método de estudo. Nesse sentido, é útil retomarmos a questão de fundo, qual seja: em que medida as nossas escolhas procedimentais estão sendo as mais adequadas à natureza do nosso objeto, à problemática que levantamos em torno dele, bem como aos objetivos de nossa pesquisa.

Quaisquer que sejam nossas escolhas, particularmente no caso da pesquisa nas ciências humanas, rigor científico implica considerar que por detrás das aparências há e haverá sempre outras aparências. Vygotski (1995, p.127) com frequência reiterava “a aparência externa é enganosa” [tradução nossa]. Quanto a nós, na qualidade de pesquisadores, não podemos renunciar a colocar uma certa ordem em cada um desses extratos das aparências e nas suas relações, uma vez que a propalada *complexidade do real* assim se apresenta porque nela coabitam contradições e regularidades.

A abordagem de um fenômeno qualquer coloca ao pesquisador a tarefa de apresentar o objeto que se pretende estudar e a visão de sua gênese. Para Aguiar (2001), uma abordagem sócio-histórica do fenômeno psicológico, posição também assumida por nós, implica retomar sua gênese no homem e sua historicidade. De forma resumida isso significa:

“temos no início do nosso estudo um fato empírico, que está al alcance de nossos sentidos. [...] No entanto, é preciso ir adiante e conhecer o fenômeno em sua concretude, ou seja, é preciso que o pensamento invada o fenômeno e possa desvendar relações e determinações que o constituem e que não ficam evidentes, no imediato, ou seja, no nível empírico” (Aguiar (2001, p. 95)

Como vemos não é uma tarefa fácil decidir sobre o método e os procedimentos de pesquisa, sobretudo quando se trata de compreender processos psicológicos, situação na qual nos encontramos, na qualidade de pesquisadores. Contudo, não nos parece uma tarefa impossível. O quadro de referência que vimos esboçando, particularmente com as contribuições da psicologia sócio-histórica e da lingüística textual, têm nos apontado

alguns caminhos possíveis e algumas ferramentas que nos parecem adequadas ao nosso objeto e aos objetivos desta pesquisa.

2.1. Campo de Investigação

Como dissemos anteriormente, escolhemos o PEC-Formação Universitária Municípios como campo de nossa investigação. Este Programa de Formação de Professores é resultado de uma parceria entre a UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seção São Paulo, a FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação, órgão do Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, a USP – Universidade de São Paulo e a PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Esta é a segunda edição do PEC – Formação Universitária. O primeiro programa foi desenvolvido nos anos de 2001 e 2002, envolveu os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual. No atual Programa, dirigido a professores da Rede Municipal, foi acrescentado um bloco de estudos para a Educação Infantil. As atividades específicas desse nível foram planejadas com a finalidade de garantir a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

No ano de 2003, quando já cursávamos o doutorado, passamos a integrar a equipe de PO (Professores Orientadores Acadêmicos) do programa PEC-Municípios Formação Universitária em desenvolvimento em vários municípios de São Paulo (cf Programa detalhado no capítulo III). Nossa atuação nesse programa consistia em fazer acompanhamento acadêmico do processo de elaboração do TCC – Trabalho de Conclusão de Curso junto à uma turma de alunas-professoras da rede pública de um município do interior paulista. Assim, escolhemos realizar nossa pesquisa neste programa de formação por ter a possibilidade de acesso aos dados necessários à investigação, e sobretudo porque reconhecíamos nele um campo privilegiado em função da natureza das questões-problema, dos objetivos do nosso trabalho, assim como, em função do próprio perfil do programa: clientela atendida, seus objetivos e seu quadro teórico-conceitual. Além desses, outros elementos contribuíram para a tomada dessa decisão:

- o fato desse estudo estar inscrito na área de Formação de Professores que atuam no ensino de leitura e escrita, da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental - também área de abrangência do PEC- Municípios: Formação Universitária;

- o caráter investigativo que fundamenta e norteia o PEC – Municípios, uma vez que, se trata de uma “*proposta inovadora não-convencional de formação de educadores*”, que requer controle e acompanhamento em processo, e que por isso mesmo, “*abre-se à comunidade acadêmica paulista como possibilidade histórica de experimentação e avaliação*” (Proposta Básica do Programa, 2003, p.13)

Gostaríamos de ressaltar que, nosso foco, neste Programa são os enunciados didáticos constitutivos dos Discursos Formadores que orientam o ensino da linguagem escrita no processo de iniciação da criança no mundo público da cultura escrita.

2.2. Sobre os Discursos Formadores

Uma das características que faz do PEC-Municípios um curso de formação não-convencional é a inexistência da aula configurada numa relação direta, isto é, face-a-face, entre professor/alunos. Nesse novo programa, a relação sujeitos/conhecimento se realiza mediatizada por vários professores que usam tecnologias diversificadas, dentre as quais, destacamos diferentes gêneros textuais, orais e escritos, para desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Neste trabalho, inspirados em Bakhtin, consideramos texto como discurso. Assim, vamos dizer que cada texto funciona como um elo na cadeia de enunciação do discurso social de uma determinada comunidade, em uma determinada cultura e época. A palavra, por sua vez, ou melhor, a palavra com sentido, vamos considerá-la nos termos colocados por Vygotski (1993, p.288), isto é, como a “*unidade dialética entre pensamento e palavra*”. Tomando essa concepção como referência, estaremos buscando/construindo essa *unidade*, tal como a define Vygotski “*a unidade resultante da análise é uma síntese das propriedades inerentes ao pensamento verbal como um todo [...]*”. O *pensamento verbal* é onde se realiza a unidade entre pensamento e palavra, portanto o espaço de constituição/configuração da palavra com sentido.

Observamos inicialmente a nova feição que assume a tríade didática (professor/aluno/conhecimento) constituída nas condições do PEC. Assim, se num primeiro olhar podemos, equivocadamente, perceber essa tríade como que esgarçada, quebrada ou incompleta porque ali não encontramos imediatamente a esperada figura do

professor, um olhar crítico para esse espaço no contexto do PEC nos permitirá percebê-lo povoado por muitos professores, portanto muitos formadores em cadeia, portanto muitas vozes, variadas linguagens. Tal compreensão nos obrigou a reconceitualizar não apenas a função desse lugar do *professor-formador* no contexto específico do PEC, como a própria concepção tradicional de tríade didática, e, nesse sentido, reconfigurá-la como espaço de sinalização - onde a palavra é signo que produz signos - síntese de conhecimento que remete ao mundo do conhecimento – empiricamente constituídos em textos/discursos (orais e escritos)⁶⁴.

O elo comum no PEC são os textos escritos que orientam as atividades do referido Programa. Essa perspectiva nos permitiu recortar do Programa PEC – Formação Universitária Municípios, para fins de estudo, aqueles materiais escritos que apresentam uma relação de sentido com o nosso problema de pesquisa, uma vez que, como nos diz Bakhtin (2003) “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados [...] na cadeia da comunicação discursiva”. O que equivale dizer que, mesmo na ausência física da figura de um professor-formador, na tríade didática do PEC - Formação Universitária Municípios há um discurso formador escrito, cumprindo essa função, pois ele baliza todo o processo de formação.

Gostaríamos de esclarecer que irem busca desse tipo *de texto* que passamos a denominar de *discursos formadores* foi uma motivação que surgiu durante o processo de revisão de literatura, muito em função do que fomos encontrando ao revisitar as publicações, obras e textos que já conhecíamos de trabalhos realizados em processos de formação de professores, e, que ora relemos de modo diferente. Essa releitura tem nos permitido rever conceitos e capturar dados/evidências que, em conjunto, têm nos ajudado delinear a problemática por nós levantada sobre o ensino da linguagem escrita – epistemologia e didática - e que envolve de modo indissociável a escola e a academia.

⁶⁴ Cf. Bakhtin (1995, 2003); Vygotski (1993, 1995).

2.3. Sobre a coleta e análise de dados

Como dissemos acima, para efeito de nossa investigação utilizamos diferentes materiais escritos. Debruçamo-nos sobre as seguintes fontes:

A - Proposta Básica do Programa PEC - Formação Universitária Municípios (2ª edição, 2003), acompanhada do Manual do Aluno.

B - Material Impresso do Aluno – Unidade 4.3 - “Aprendizagem e Desenvolvimento da linguagem escrita: Alfabetização e Letramento (Módulo 2 - Tema 4) e as respectivas Orientações para os Professores Tutores⁶⁵.

Quanto a este último, trata-se do documento com orientações didáticas para subsidiar o trabalho do professor-tutor que acompanha as turmas de cursistas, diariamente. Conforme já apresentado, como parte dos instrumentos do PEC-Municípios, este documento, elaborado pela coordenação do programa, serve ao tutor para acompanhar e orientar as atividades previstas em cronograma, de acordo com os objetivos de cada unidade e tema curricular.

O documento citado acima tem como objetivo instrumentalizar os tutores na realização das atividades didáticas para estudo do conteúdo da Unidade 4.3, do tema Língua Portuguesa, do Módulo 2. Trata-se, como se pode observar, de orientações suplementares para assegurar o que está previsto no material impresso dos alunos-professores. Vale ressaltar que, este documento didático, dentre os que orientam outros aspectos do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, este texto acompanha especificamente o material impresso “Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita: Alfabetização e Letramento” espaço no qual se encontram as atividades a serem realizadas pelos alunos-professores para estudo de questões teórico-metodológicas correlatas a relação criança/linguagem escrita e o papel que o professor precisa assumir nesse momento de iniciação da criança no mundo cultural da escrita.

⁶⁵ Trata-se de um documento elaborado pela coordenação do programa, com a finalidade de subsidiar o gerenciamento das atividades específicas relacionadas à Unidade 4.3, do tema Língua Portuguesa, do módulo 2, conforme cronograma do curso em andamento. Ver objetivos deste documento no Capítulo III, no detalhamento do programa em foco (PEC- Municípios).

Estes documentos escritos, em razão de seu conteúdo e função didático-conceitual, na qualidade de *discursos formadores* passaram a constituir nossa fonte de pesquisa. Considerados como elos da cadeia de enunciações dentre os vários discursos formadores, tais enunciados foram reconhecidos como possibilidade de se encontrar neles as concepções, os significados e sentidos que, no PEC – Formação Universitária Municípios fundamentam o tratamento teórico-metodológico dado ao ensino da escrita no início da escolaridade infantil, nosso objeto de estudo. Para melhor exprimir como entendemos a relação significado/sentido recorreremos a Vygotski (1993, p.333) onde encontramos a seguinte explicação:

O sentido de uma palavra é sempre uma formação dinâmica, variável e complexa e que tem inumeráveis zonas de estabilidade diferentes. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala. O significado é a mais estável, coerente e precisa. A palavra adquire o seu sentido em seu contexto, e muda de sentido em contextos diferentes. Ao contrário, o significado permanece invariável e estável em todas as mudanças de sentido da palavra nos distintos contextos. [...]Em uma operação a palavra atua com um significado e em outra adquire um significado distinto. ” (tradução nossa)

A complexidade dessa operação faz pensar que o significado real da palavra não é constante. O significado da palavra se enriquece com o sentido que ela adquire em cada novo contexto. Em cada contexto a palavra se impregna do conteúdo intelectual e afetivo no qual se inscreve. Em razão disso, uma determinada palavra pode ampliar seu repertório de significados e adquirir novas áreas de conteúdo. Por conseguinte, este processo acaba por operar certas restrições ao seu significado abstrato. Segundo esta lógica, “o significado não é mais que uma potência que se realiza na linguagem viva , na qual este significado é tão somente uma pedra no edifício do sentido.” (Vygotski, op. cit. 332 - tradução nossa)

Nessa perspectiva, buscamos uma abordagem teórico-metodológica que combinasse análise-interpretação-síntese. Tentamos, então, a partir de uma perspectiva crítica, combinar análise-interpretação-síntese, e dessa forma, fazer dialogar “realidade empírica” e “teorias de base” contrastando interpretações alternativas, através de um processo dedutivo-indutivo, no sentido de aumentar a plausibilidade do processo e dos resultados dessa pesquisa, que se inscreve entre a escola e a universidade, como mais uma tentativa de compreensão/explicação dos sentidos da Escrita - sua epistemologia e didática tal como

veiculados em textos de formação de professores (PEC – Formação Universitária). Afinal, entendemos como Eco (1989, p.117) que faz parte do tempo da enunciação o tempo de releitura que, em geral, o autor solicita ao leitor. Nossa condição de pesquisador nas ciências humanas nos coloca nessa condição desse leitor que relê - intérprete de interpretações – condição de base para o processo de conhecer e dar a conhecer, inclusive, não apenas a *realidade*, mas, também, os próprios “limites da interpretação” (ECO, 2000).

A interpretação que visa diretamente à essência, ao deixar para trás tudo aquilo que é inessencial, como lastro supérfluo, lança dúvida quanto a sua própria legitimidade. Faz-se passar pelo que não é. Apresenta-se com a pretensão de ser uma investigação científica, mas considera, já provado, de antemão, justamente o ponto mais essencial: a diferença entre o que é essencial e o que é secundário[...] próprio fato de visar diretamente ao “essencial, salta por cima da essência e, perseguindo-a, acaba, ao invés, alcançando a coisa sem a essência, a abstração vazia ou a banalidade (Kosik, 1986, p.57-58).

Tentamos construir com nossos procedimentos algo semelhante a um rizoma⁶⁶, a partir do qual, recortando e religando enunciados, interligando conceitos e sentidos, associando e dissociando idéias, confrontando, unindo e discernindo concepções e práticas, esperamos construir uma explicação com um grau de inteligibilidade plausível no campo em que desenvolvemos as análises.

⁶⁶ Tomamos emprestado o conceito de *rizoma* e Gilles DELEUZE, e Félix GUATTARI, Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia (p.16). Segundo estes autores, “um método de tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre várias dimensões e vários registros. Uma língua não se fecha sobre si mesma [...]. Num rizoma não cessam de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências às lutas sociais. Uma cadeia semiótica é como um tubérculo que aglomera atos muito diversos, lingüísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos.”

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS DADOS: OS DISCURSOS FORMADORES

Não sou eu quem descreve. Eu sou a tela
[F. Pessoa]

Mediante as questões em exame, esta pesquisa representa uma tentativa de análise crítica do tratamento teórico-metodológico dado à relação Criança-Linguagem Escrita nos discursos formadores (DF) do PEC – Formação Universitária Municípios, desenvolvido no Estado de São Paulo, envolvendo professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Assim, procuramos analisar algumas concepções, significados e sentidos constitutivos dos enunciados didáticos que orientam professores em formação profissional universitária para atuar no ensino e aprendizagem escolar, no processo de iniciação de crianças no mundo da linguagem escrita.

Como ponto de partida, procuramos identificar, de modo geral, no *mega-discurso* do Programa PEC - Formação Universitária Municípios em que *contextos discursivos* a Linguagem Escrita, enquanto Objeto de Ensino, estaria contemplada como *conteúdo privilegiado* para estudo neste programa de formação de professores-alfabetizadores.

As noções de texto e de discurso têm sido empregadas com acepções variadas⁶⁷. Foucault (1986, p.136) na sua obra *A arqueologia do saber*, apresenta a noção de *discurso* como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa”.

MAINGUENEAU (2005, p.190), por seu turno, na tentativa de demonstrar as inter-relações entre as noções de discurso, enunciado e enunciação, esclarece que:

na enunciabilidade de um discurso, o fato de que tenha sido objeto de atos de enunciação por um conjunto de indivíduos não é uma propriedade que lhe é atribuída por acréscimo, mas alguma coisa radical, que condiciona toda a sua estrutura. É preciso pensar a discursividade como dito e como dizer, enunciado e enunciação .

Bakhtin (2003, p. 262), por seu turno, explica “cada campo de utilização da língua, elabora

⁶⁷ Veja, por exemplo, Bakhtin (1995, 2003), Eco (1989, 2000, 2001), Charaudeau e Mainguenu (2004), Mainguenu (2005), Foucault (1969, 2002), Mugrabi (2002, 2003, 2004), Faundez e Mugrabi (1999, 2003), Orlandi (1995, 2005), Amorim (2004), dentre outros.

seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso”. É a partir desses referenciais teóricos, que o próprio programa de formação professores PEC - Formação Universitária Municípios, para efeito desse trabalho, será considerado como um *mega discurso*. Sabemos que, cada um dos distintos gêneros que integram a estrutura discursiva desse programa, se transformam e adquirem no seu interior um caráter especial, em que, conteúdo e forma se moldam em graus variados de simplicidade/complexibilidade, para cumprir sua função particular na cadeia enunciativa geral do discurso desse Programa de Educação Continuada (PEC) destinado aos professores da rede pública de municípios de São Paulo.

A partir dessa perspectiva, com a finalidade de acessar empiricamente o nosso problema de pesquisa esboçamos um plano de trabalho organizado em partes, distintas, porém, interligadas. Num primeiro momento, tomaremos para análise (1) os “*discursos formadores mais amplos*” ou seja, aqueles textos/discursos do programa que tratam dos aspectos mais gerais do curso. No segundo momento, tomaremos (2) os “*discursos formadores específicos*”, isto é, aqueles textos/discursos diretamente relacionados ao nosso problema de pesquisa. Tentaremos estabelecer algumas relações entre uns e outros, entendendo que, no conjunto desse trabalho, poderemos obter dados e informações úteis para os objetivos dessa pesquisa.

Conforme temos aprendido com Bakhtin, a heterogeneidade dos gêneros do discurso é infinita porque são inesgotáveis as possibilidades da atividade humana que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica num determinado campo de comunicação. Em função dos motivos acima já apresentados, e em razão da complexidade da educação, para efeito desse trabalho, estaremos selecionando apenas alguns dos vários textos que integram o mega-discurso do PEC - Formação Universitária Municípios.

Vamos analisar, então, de um lado, o que chamamos de “Discursos Formadores Amplos” (DFA), e, de outro, os “Discursos Formadores Específicos” (DFE), conforme seleção de textos a seguir discriminados:

- Dos Discursos Formadores Amplos – DFA

- Dos Objetivos do Programa.
- Da Metodologia e Atividades.
- Dos Módulos e da Matriz Curricular.
- Da Língua Portuguesa – Tema 4 - Módulo 2: Formação para a docência escolar: cenário político – educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares.
- Das Unidades Curriculares e Ementas de Língua Portuguesa.
- Das Competências de Referência para Avaliação na área de Língua Portuguesa.
- Das Expectativas de Aprendizagem e Conteúdos: aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita

- Dos Discursos Formadores Específicos - DFE

- Da Ementa e Subunidade: Aprendizagem e Desenvolvimento da Linguagem escrita (Unidade 4. 3 – Tema 4- Língua Portuguesa).
- Da Síntese da Unidade: Aprendizagem e Desenvolvimento da Linguagem Escrita: Alfabetização e Letramento (Unidade 4. 3 – Tema 4).
- Das Finalidades Específicas - Aprendizagem e Desenvolvimento da Linguagem Escrita: Alfabetização e Letramento.

1. DOS DISCURSOS FORMADORES AMPLOS – DFA

Abordaremos, inicialmente o texto/discurso sobre os Objetivos do Programa, e na seqüência, os demais tópicos elencados acima.

1.1. Dos Objetivos do Programa

No texto/discurso do Manual do Aluno, quando trata dos Objetivos do Programa, diz: “nesse programa a formação de professores situa-se no contexto de sua história de trabalho nas escolas da rede oficial pública e tem em vista a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos sobre os conteúdos de ensino e as competências necessárias à capacitação dos alunos-professores”, de acordo com os objetivos transcritos no quadro a seguir:

Quadro-texto 1

OBJETIVOS DO PROGRAMA
<ol style="list-style-type: none"> 1 Conceber a escola como espaço de construção e transformação, situando as ações docente e discente no interior da instituição, contando com perspectivas socioantropológicas; 2 Organizar e desenvolver situações de aprendizagem, trabalhando simultaneamente com representações dos alunos-professores e projetos de conhecimentos associados às diferentes práticas docentes 3 Dominar os conhecimentos básicos das ciências que integram o conteúdo das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, bem como seu tratamento didático-metodológico; 4 Valorizar a práxis como ponto de partida e fundamento da reflexão teórica e a pesquisa como princípio do trabalho docente e elemento de reflexão e de intervenção da prática pedagógica; 5 Conceber e aplicar dispositivos de avaliação e analisar seus resultados; 6 Envolver os alunos nos trabalhos escolares, na aprendizagem e no processo de formação; 7 Participar de ações educativas no âmbito interno e externo das Unidades Educacionais; 8 Utilizar novas tecnologias; 9 Enfrentar os desafios e dilemas éticos da profissão; 10 Gerir a própria formação continua;
<p>Manual do Aluno – PEC – PUCSP (2003, p. 8-9) [grifos nossos]</p>

Uma leitura dos objetivos acima, nos confronta com algumas questões que gostaríamos de pontuar. Apesar do texto introdutório explicitar que “a história de trabalho dos professores na rede pública” foi o contexto, a partir do qual foi pensado o programa, não encontramos na formulação dos objetivos indicadores/indícios claros quanto a isso. Também, aos nossos olhos, não foram suficientemente considerados os problemas com o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, que de modo geral têm afetado a realidade brasileira, e, cujos resultados, com algumas variações, têm se mantido presentes há várias décadas, nos diversos relatórios do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e INEP- (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), etc. Apesar de tratar-se de objetivos de um processo de formação de alfabetizadores, a escrita e sua abordagem teórico-metodológica, não aparecem nem como conhecimentos, nem dentre as competências previstas. Tudo permanece no implícito de um discurso genérico que, por

falta de clareza para com os seus interlocutores, pode gerar um certo espontaneísmo em relação aos objetivos que, mais que espera em relação ao seu alcance, exige ação permanente, inclusive no gerenciamento da própria formação.

Outra observação a ser feita diz respeito à relativa incoerência entre o que propõe o título “Objetivos do Programa” e o enfoque dado na formulação dos mesmos. Embora se trate de *objetivos do programa*, todos os dez enunciados focam, tão somente, as atitudes esperadas dos alunos-professores. Dessa forma, negligencia-se toda a complexidade que caracteriza o desenvolvimento de um curso dessa natureza: além da participação dos alunos, o envolvimento dos professores formadores e demais equipes com atribuições funcionais específicas, as motivações diferenciadas de todos os sujeitos-partícipes. Enfim, parecem negligenciadas as condições históricas concretas do programa em si, de sua concepção à sua realização, bem como todas as nuances do processo em geral.

Um programa de formação que tem em vista o desenvolvimento de competências que permitam aos professores “gerir a própria formação contínua” precisaria usar essa mesma premissa na formulação de seus objetivos, superando, dessa maneira, a formulação apresentada, cujo conteúdo/forma mais se assemelha a uma listagem de *atitudes esperadas por outrem*, definidas “de fora”, distantes da *razão que requer razões para evoluir* (Bachelard, 1996). Em se tratando de um programa de formação de professores, ao se formular objetivos, por exemplo, levando em consideração à tríade formador/professor/conhecimento, poderia significar para o formando aceder ao poder de integrar-se a uma cultura científica em estado de mobilização permanente.

Ainda, dentre os dez objetivos formulados para orientar o processo de formação de alfabetizadores, em nove deles, não há nenhuma restrição, do ponto de vista da forma composicional como se apresentam, que impeça de os mesmos serem aplicados a qualquer outro programa de formação profissional, de professores ou não. Por conseguinte, apenas um, dentre os dez objetivos, aponta uma orientação para a necessidade do professor em formação profissional “dominar os conhecimentos básicos das ciências que integram o conteúdo das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, bem como seu tratamento didático-metodológico.”

É verdade que ensinar a ler e escrever na língua materna (e também na linguagem matemática), historicamente, tem sido considerado como atividades básicas do início da

escolarização. Contudo, levando em conta a natureza e a finalidade desse programa, seria útil se interrogar, ainda, acerca da necessidade de se caracterizar/conceituar com maior precisão, dentre os supostos conhecimentos básicos, para tanto, a importância do domínio teórico-metodológico do ensino e aprendizagem da escrita na docência desse professor, de modo a evidenciar com clareza em que este profissional da educação se diferencia dos demais.

1.2. Da Metodologia e Atividades

Conforme assinalamos acima, o PEC – Formação Universitária Municípios enquanto *Programa*, ele próprio, se constitui um gênero específico de discurso – um *mega-discurso* – um campo de interdiscursividade onde vários outros discursos interagem e se configuram. Cada um desses discursos/textos, por sua vez, pode ser abordado como um tipo específico, uma vez que, forma e conteúdo⁶⁸ em cada um deles, moldam-se às regularidades e exigências discursivas desse contexto, no qual cumprem distintas finalidades na dinâmica de funcionamento do Programa que prevê as modalidades de atividades, a saber:

Quadro-Texto 2

Da Metodologia e Atividades
<ul style="list-style-type: none"> • Videoconferências (VCs) e Teleconferências (TCs) • Trabalhos Monitorados (TMs) • Atividades Programadas (APs) • Vivências Educadoras (VEs) • Oficinas Culturais (OCs) • Escrita de Memórias (MEM) • Módulos Interativos (MIs): Módulo1; Módulo2, Módulo3; Educação Infantil <p>[grifos nossos]</p>

Cada uma dessas atividades, assim como, cada um dos módulos, também, se configuram, do ponto de vista discursivo/textual, como um gênero específico. Todos apresentam uma breve introdução, contendo informações sobre a base teórica, os objetivos específicos, os conteúdos abordados em relação aos temas e suas respectivas unidades, conforme Proposta Básica do Programa (2ª ed./Maio de 2003).

⁶⁸ Adotamos aqui a visão “falar de forma do conteúdo significa falar de uma organização sistemática do mundo. Cf. Umberto ECO. *Os limites da interpretação*. p. 36.

Assim, dentre as atividades acima, selecionamos para nossa coleta e análise de dados o Módulo 2 - Tema 4 que trata das questões do ensino na área de Língua Portuguesa. Em seguida, por apresentar estreita relação com os objetivos e o foco de interesse do presente trabalho, definimos, particularmente, a “Unidade Curricular 4.3: Aprendizagem e Desenvolvimento da Linguagem Escrita: Alfabetização e Letramento”. Entendemos que, identificando o lugar de Língua Portuguesa e as áreas de sua vizinhança, poderíamos permitir uma compreensão mais precisa acerca do lugar das discussões específicas sobre ensino e a aprendizagem da escrita na dinâmica de funcionamento do referido programa de formação de professores.

1.3. Dos Módulos e da Matriz Curricular

No Quadro-texto 3 abaixo, apresentamos a Matriz Curricular Geral contendo os assuntos tratados em cada um dos grandes quatro módulos do Programa. No Quadro-texto 4, logo a seguir, pode-se identificar os temas que constituem o Módulo 2, dentre os quais encontramos Língua Portuguesa (Tema 4).

Quadro-Texto 3

Matriz Curricular Geral
<p>MÓDULOS:</p> <p>MÓDULO INTRODUTÓRIO Capacitação em Informática</p> <p>MÓDULO 1 O PEC - Formação Universitária Municípios e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor.</p> <p>MÓDULO 2 Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares [grifo nosso]</p> <p>MÓDULO 3 Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva</p>

Analisando o quadro-texto acima em conjunto com os quadros a seguir que nos dão outros elementos acerca do conteúdo dos Módulos Curriculares do PEC - Municípios, identificamos o ensino da linguagem escrita (como parte de Língua Portuguesa) entre os estudos que abordam as “dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor” e as reflexões sobre o “Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva”. Este dado, suscita-nos a indagar até que ponto esta organização toma o objeto-Escrita como

um elo entre esses diversos conhecimentos. Falamos de elo não com a função que este tem em uma corrente, isto é, a de ser círculos fechados em si mesmo apesar de articulados. Preferimos uma concepção dinâmica de elo como enlace: algo que se apresenta com um certo fechamento, mas o mesmo fio que fecha/abre-se como possibilidade de novos enlaces. Quanto a essa questão, reconhecemos limitações nos dados que dispomos, eles nos oferecem apenas informações mais gerais sobre o contexto que o nosso objeto de investigação ocupa no Currículo do Programa de formação em foco. E com este objetivo que vamos trabalhar sobre o próximo quadro-texto.

1.4. Da Língua Portuguesa - Módulo 2 : Formação para a docência escolar: cenário político – educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares.

Como podemos observar, Língua Portuguesa se encontra entre os dez temas elencados no módulo 2, o qual, tem como eixo-temático a “Formação para a docência escolar: cenário político – educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares”. É neste contexto de reflexão e estudos que se encontra o tópico Alfabetização, notadamente a Unidade Curricular 4.3. que trata da Aprendizagem e Desenvolvimento da Linguagem Escrita (Cf. Material impresso PEC – Formação Universitária Municípios, p.833) que sistematiza, de modo privilegiado⁶⁹, os referenciais teórico-metodológicos acerca do ensino-aprendizagem da Escrita, especificamente no que diz respeito ao processo de iniciação da criança no mundo deste conhecimento-linguagem.

⁶⁹Referimo-nos aqui, no sentido restrito, ao momento de iniciação da criança no mundo cultural da linguagem escrita no iniciais de ingresso da criança na escola, quando das suas primeiras experiências em relação à Escrita, enquanto partícipe ativo da tríade didática, constituída dinamicamente a partir da relação com o seu professor e a escrita (objeto de estudo). Porém, quando falamos de espaço privilegiado é porque reconhecemos que (1) este *não* é o único lugar em que estas questões são tratadas no PEC. Uma leitura geral do Programa nos permite identificar que atividades de leitura e escrita estão previstas em vários outros contextos, além das circunscritas à área de Língua Portuguesa (por exemplo, na Unidades 4.2 que sistematiza questões referentes a aprendizagem da linguagem oral), nas Oficinas Culturais e nas Vivências Educadoras (ver PEC , capítulo III)

Quadro- Texto 4

Módulo 2 : Formação para a Docência Escolar: Cenário Político – Educacional Atual, Conteúdos e Didáticas das áreas Curriculares
--

<p>TEMAS:</p>

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Reformas educacionais e mudanças curriculares 2. Fundamentos da Educação e da ação docente 3. Fundamentos da organização escolar 4. LÍNGUA PORTUGUESA 5. Matemática 6. Natureza, ciências, meio ambiente e saúde 7. Espaço, tempo e cultura: História, Geografia, pluralidade e ética 8. Arte e Educação 9. Corpo, movimento, sexualidade e saúde 10. Temas específicos de Educação Infantil <p>[grifos nossos]</p> |
|--|

Acima, no Quadro-texto 4, conhecemos temas, com os quais, a área de Língua Portuguesa mantém relações de vizinhança o que amplia de certa forma a nossa visão do contexto do nosso objeto de estudo na estrutura curricular do PEC – Formação Universitária Municípios. Isso é importante porque nos ajuda a conhecer em que campo discursivo se inscrevem os enunciados didáticos dos formadores quando ensinam aos alunos-professores como agir para ensinar alfabetizar, particularmente no que diz respeito à iniciação da criança na linguagem escrita e à sua inserção e participação crítica em distintos contextos de comunicação social em que a escrita cumpre funções em graus variados de complexidade. É obvio que este estado de desenvolvimento não se alcança simplesmente no âmbito da alfabetização infantil, mas ali, pode-se deflagrar um processo interessante a ser continuado por toda educação. Uma visão mais precisa acerca das relações discursivas, com as quais o nosso objeto de estudo estabelece comunicações curriculares, pode ser obtida analisando, em conjunto, o Quadro 4 e o Quadro 5. Neles, podemos identificar, com mais clareza, as relações de vizinhança que Língua Portuguesa estabelece com outras áreas disciplinares, neste programa. Considerando que cada área curricular, se organiza e dá a conhecer seus conceitos, premissas, idéias empiricamente através de textos⁷⁰, podemos, portanto, ao observar estes quadros, levantar conjecturas sobre os possíveis elos discursivos-enunciativos com os quais os enunciados específicos sobre o ensino da escrita poderão estar se articulando na dinâmica do processo de formação em andamento, do

⁷⁰ Sobre essa abordagem pode-se consultar FAUNDEZ, A. (UNESCO, 2001), MUGRABI, E (1999, 2002)etc.

ponto de vista exterior a área de Língua Portuguesa prevista para atender a Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental⁷¹.

Faz-se oportuno ressaltar, todavia, que a inserção do ensino-aprendizagem da Escrita nesse contexto curricular, por si só, não assegura que este objeto particular e o currículo do programa sejam, didaticamente, abordados como um texto múltiplo: em que cada tema e suas subunidades sejam compreendidas em relação umas com as outras e a linguagem escrita, em razão de ser a um só tempo, conhecimento e linguagem, como uma “seiva”, perpassa todas as áreas, agregando-lhes novos significados e sentidos. Sobre o que revelam estes discursos amplos, no momento, podemos apenas fazer conjecturas que poderão ou não ser sustentadas no transcurso deste trabalho.

1.5. Das Unidades Curriculares e Ementas de Língua Portuguesa

Enquanto no quadro-texto 4 acima, podemos visualizar os nexos discursivos do entorno de Língua Portuguesa; no Quadro 5, abaixo, podemos conhecer as unidades curriculares que integram o tema Língua Portuguesa, dentre as quais, conforme já assinalamos se encontra o bloco de estudos específicos sobre a Aprendizagem e Desenvolvimento da Linguagem Escrita (Unidade 4.3) Portanto, o Quadro-texto 5 abaixo, mostra os nexos internos com os quais se articula nosso objeto de pesquisa e seus contornos. Assim, a Unidade 4.3 ao mesmo tempo se articula às Unidades Curriculares do Tema 4 - Língua Portuguesa e à subunidade Alfabetização. É oportuno observar neste campo específico, como não poderia deixar de ser, a proximidade nas reflexões teórico-metodológicas acerca da aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita e oral. Tal fato, para nós, sinaliza o reconhecimento por parte dos formadores dos vínculos estreitos que unem e diferenciam essas duas linguagens, quanto a sua constituição histórica.

⁷¹ Lembramos que, no Brasil, nem todas as crianças passam pela Educação Infantil. Muitas crianças, por vários motivos, são matriculadas diretamente no Ensino Fundamental.

Quadro-Texto 5

DAS UNIDADES CURRICULARES E EMENTAS DE LÍNGUA PORTUGUESA		
MODULO 2 – TEMA 4 – LINGUA PORTUGUESA		
AREA	UNIDADE S	EMENTAS
4. Língua Portuguesa	4.1. Introdução: linguagem, interação social e cidadania	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de alguns aspectos teóricos fundamentais para a organização do ensino de Língua Portuguesa: as diferentes linguagens; a especificidade da língua verbal; as diversas concepções de língua e linguagem e suas decorrências para a prática docente, em especial as de cunho mais enunciativo-discursivo. • Ênfase especial deve ser dada à relação entre domínio da linguagem e participação social; à variação lingüística e ao preconceito lingüístico; às relações entre escrita e poder; ao letramento; às relações entre a linguagem oral e a escrita. • A interação do bebê, da criança pequena e do adulto constituindo a comunicação, a partir das diferentes linguagens no processo de aquisição da língua materna.
	4.2. Alfabetização ⁷²	<p>. Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral</p> <p>4.3. Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação de alguns aspectos teóricos fundamentais sobre as diferentes concepções de alfabetização e suas decorrências didático-pedagógicas, a partir de reflexões sobre os significados da apropriação das práticas de leitura e escrita. ▪ Ênfase na relação entre a aquisição da linguagem escrita e a participação social, num contexto de reflexão sobre a dimensão política da alfabetização. <p>[grifos nossos]</p>

⁷² Esclarecemos que, mediante a ambigüidade encontrada na numeração dada às unidades e subunidades da Área de Língua Portuguesa, nos diferentes documentos do programa, optamos pela enumeração do Material Impresso de uso dos alunos que apresenta a seguinte caracterização (Módulo 2 - Tema 4 - Unidade 4.3) cujo bloco de estudos trata especificamente de Aprendizagem e Desenvolvimento da Linguagem Escrita: Alfabetização e Letramento. (PEC, 2003, p.833.

	<p>4.4. Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa</p> <p>4.3.A. Práticas de linguagem e seu tratamento didático</p> <p>4.3.B. O projeto educativo e a organização curricular de Língua Portuguesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O processo de compreensão e produção de textos orais e escritos assim como o da análise e reflexão sobre a língua e a linguagem - é um processo muito complexo, que envolve uma multiplicidade de aspectos de ordem cognitiva, lingüística e discursiva, que, por sua vez, supõem o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências. Tematizar essas habilidades e competências e as modalidades didáticas que organizam as práticas de compreensão e a produção de textos orais e escritos é fundamental para que o professor possa analisar sua prática pedagógica - avaliando sua adequação em relação ao projeto educativo da escola no que se refere aos objetivos colocados para a formação do aluno em geral e, especificamente, no que se refere à Língua Portuguesa - e reorganizá-la, caso seja necessário. O trabalho com as diferentes linguagens na creche e na pré-escola, focalizando, nesse momento, a aquisição das linguagens oral e escrita. • Princípios e critérios relativos à organização curricular em Língua Portuguesa - objetivos e finalidades, seleção e seqüenciação de conteúdos, organização de atividades, pressupostos teórico-metodológicos, assim como critérios de análise e avaliação de materiais didáticos, articulando as discussões realizadas no desenvolvimento das atividades do tema. • Princípios e critérios para a organização do trabalho com as linguagens oral e escrita na creche e na pré-escola - objetivos e conteúdos. O planejamento e a avaliação desse eixo de trabalho. • Princípios e critérios de avaliação de aprendizagem em Língua Portuguesa.
--	--	--

De modo geral, o Quadro-texto 5 acima, de fato, revela algumas tentativas de inovação para a formação do professor-alfabetizador, conforme a Proposta Básica do Programa. Isso pode ser observado, quando analisamos, de um modo mais geral, a Matriz Curricular e a Metodologia de desenvolvimento desse curso. Observa-se neste programa, diferente de outros cursos de Pedagogia, uma preocupação com o desenvolvimento de novas capacidades de leitura e escrita, de modo que o professor possa vir a dominar diferentes gêneros textuais. Além disso, também consideramos inovador “o trabalho com as diferentes linguagens na creche e na pré-escola, focalizando, nesse momento, a aquisição das linguagens oral e escrita. [...] A interação do bebê, da criança pequena e do adulto constituindo a comunicação, a partir das diferentes linguagens no processo de aquisição da língua materna”. Vemos nestas enunciações uma forma diferente da concepção tradicional de abordar a relação escrita/criança, ou seja, uma concepção que reconhece a escrita como parte do mundo cultural da criança desde o seu nascimento, e, que nesse sentido, ajudá-la na interpretação e compreensão ativa desse mundo é papel da educação

escolar, embora esse processo ultrapasse o âmbito dessa instituição. Porém, estas inovações dada a forma pontual e compartimentada como se apresentam, contraditoriamente, acabam por fragilizar o espírito inovador da proposta conforme explicitado na enunciação da ementa da unidade temática (4.4), qual seja: “O processo de compreensão e produção de textos orais e escritos assim como o da análise e reflexão sobre a língua e a linguagem é um processo muito complexo, que envolve uma multiplicidade de aspectos de ordem cognitiva, lingüística e discursiva, que, por sua vez, supõem o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências”.

Embora reconheçamos que, do ponto de vista curricular, a divisão de um tema amplo em unidades de estudos, pode, didaticamente, contribuir para aprofundar determinados aspectos, mesmo assim, seria útil pensar em mecanismos discursivos-textuais que assegurassem ao leitor uma visão articulada das partes. Seria necessário, no nosso entendimento, mostrar, por exemplo, mesmo num quadro-síntese, os nexos que interligam Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa (4.4), Alfabetização e Letramento (4.2 e 4.3) e, ainda, o “processo de aquisição da língua materna pelos bebês” (4.1). Esta observação encontra apoio nos próprios enunciados didáticos que orientam teórico-metodologicamente as(os) alunas(os)-professoras(es) acerca do ensino e da aprendizagem da escrita na infância, conforme transcritos abaixo.

Assim, se estamos de acordo com o enunciado didático abaixo, retirado do tópico “Organizando a reflexão...”⁷³ o qual diz que:

“Aprender a ler e a escrever bons textos envolve muito mais conhecimentos do que simplesmente codificar e decodificar palavras ou escrever frases justapostas. Antes de qualquer coisa, implica organizar discursos adequados ao seu contexto de produção. E isto é ser letrado”. (Atividade.3 – Unidade. 4.3)

Da mesma forma, se esperamos que os alunos-professores compreendam que a alfabetização é uma atividade discursiva, tal como discute Smolka⁷⁴ no texto-base utilizado pelo programa, ou seja:

⁷³ Este tópico acompanha as atividades previstas para cada unidade temática e tem como finalidade sistematizar as principais idéias e conceitos que se quer assegurar no processo de aprendizagem dos professores durante a formação universitária.

⁷⁴ Ana Luíza B SMOLKA . Salas de aula, relações de ensino. (texto-base -Unid. 4.3 – Ativid. 10, p.913).

A alfabetização é uma atividade discursiva tanto porque supõe leitura e escrita, ambas consideradas pela autora como momentos discursivos, quanto porque o próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação.

Se, ainda, enquanto formadores, entendemos que “a alfabetização, compreendida como parte do letramento, precisa ser considerada como um processo inserido nas práticas sociais de linguagem” (cf. discurso formador da Unidade. 4.3 Atividade 1), Tais enunciados, para nós, reafirmam a necessidade de superação das linhas divisórias, que tentam separar o inseparável, como por exemplo, “práticas de linguagem” e “aquisição da língua materna”, assim como, entre “alfabetização” e “letramento”, etc.. Se, entendemos que, aprender a ler e escrever implica dominar conhecimentos e linguagens que permitam aos sujeitos (de todas as idades) participar criticamente de distintas práticas discursivas, nos distintos contextos de comunicação social, quer mais simples, como o diálogo mãe/bebê, e/ou professora/bebê no berçário ou nas academias científicas, literárias, tudo isso nos faz pensar na importância didática que pode ter a construção de outros modelos de esquemas curriculares, mais adequados à essas concepções. Talvez possamos aprender com os modelos rizomáticos ⁷⁵.

Além das questões pontuadas acima, mediante a natureza e a finalidade desse programa, há restrições quanto às questões específicas do ensino escolar da escrita para as crianças que estão chegando pela primeira vez na escola. Precisamente neste aspecto, apesar das tentativas de inovação curricular do PEC - Formação Universitária Municípios, quando o comparamos com os Programas de Pedagogia convencionais, reconhecemos, neste ponto específico, mais continuidades que rupturas entre a história feita e a história que estamos fazendo nos cursos de formação de professores.

Tal evidência repõe a necessidade de novos estudos e novas proposições teórico-práticas para a formação desse profissional, notadamente no que diz respeito à abordagem da escrita, enquanto objeto cultural – criação humana, cujo processo histórico e epistemológico, compete ao ensino escolar reconstituir para ensinar. Esta é a premissa que tem orientado o nosso olhar sobre a formação do professor, institucionalmente responsável pelo gerenciamento didático desse processo frente-a-frente com os alunos e frente-a-frente

⁷⁵ Sobre este conceito pode-se consultar Gilles DELEUZE, e Félix GUATTARI Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, 1996 e Umberto ECO Sobre os espelhos e outros ensaios, 1989.

com esse sistema simbólico de signos chamado Escrita. E, que, do nascimento na antiguidade clássica até hoje, vem sofrendo alterações de diferentes etiologias que não podem ser negligenciadas, nem na formação desse professor, nem na educação das crianças.

No fundo, apreender os conteúdos de uma disciplina passa pela aprendizagem da leitura dos conceitos que estão nos textos/discursos de cada área curricular específica. Além disso, aprender a pensar com conceitos ajuda a compreender, tanto os diversos tipos de textos em uso na escola e na sociedade, nos distintos momentos históricos, como o próprio mundo como texto, no qual a natureza se entrelaça ao social (Foucault, 2002). Aprender a pensar com conceitos significa, ser capaz de estabelecer nexos intra e inter áreas de conhecimento. O processo de ensinar e aprender a ler e escrever oferece ampla contribuição para que o sujeito aprenda a operar de maneira nova com a Escrita, não apenas enquanto linguagem, mas também, como conhecimento e ação do humano no-mundo-com-o-Outro.

1.6. Das Competências de Referência para Avaliação na Área de Língua Portuguesa

Com a finalidade de compreender melhor o tratamento teórico-metodológico dado à aprendizagem da escrita no âmbito do PEC-Municípios, consideramos, também, como um elemento importante analisar o enfoque da avaliação da aprendizagem dos alunos-professores. Conforme explicitado na sua Proposta Básica (p.16), *a construção de competências é o eixo organizador do currículo* do curso. Na sua programação encontramos, em separado, as competências específicas para cada Módulo e seus respectivos temas. No que diz respeito a Língua Portuguesa, prevê-se durante a formação desses alunos-professores, o desenvolvimento das Competências Profissionais especificadas no Quadro –Texto 6, logo a seguir.

Quadro-Texto 6

COMPETÊNCIAS DE REFERÊNCIA – LÍNGUA PORTUGUESA	
TEMA 4 – LÍNGUA PORTUGUESA	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos, políticos e estéticos e por pressupostos epistemológicos coerentes. ➤ Compreender e atuar sobre os processos de ensinar, aprender e avaliar na escola e nas suas relações com os contextos mais amplos das instituições educacionais e socioculturais. ➤ Desenvolver trabalho coletivo, em interação com alunos, pais, comunidade e outros profissionais da escola e fora desta ... ➤ Problematizar, explicitar e debater situações contextualizadas, num caráter integrador e transdisciplinar, focalizando o cotidiano, as crenças, as inovações, as rotinas, os estereótipos, as resistências, os pressupostos, as relações sociais, os projetos, bem como os conteúdos, os métodos e as técnicas. ➤ Favorecer a pluralidade, ampliar a perspectiva, valorizar a diversidade, de forma a obter novos referenciais para trabalhar conceitos em contextos diversificados. ➤ Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimentos, objetos de sua atividade docente, adequando-os às características dos alunos. ➤ Solucionar problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, contribuindo para a melhoria da qualidade da aprendizagem pelos alunos e da comunidade escolar em geral. 	<p>Fonte: Proposta Básica do Programa, 2003, p. 16. [grifos nossos].</p>

Como vemos acima, todas as competências elencadas “vêm de fora”, segundo Dolz e Bronckart (2003, p. 55) são impostas ao professor, a quem cabe enquadrar-se nesse modelo formatado socialmente, segundo a lógica do mercado de trabalho e do poder político econômico hegemônico⁷⁶. A lógica das competências tem invadido o campo educativo, em geral, como uma tentativa de redefinir e reorganizar, os objetos e objetivos dos processos de formação, ao mesmo tempo que tenta definir a priori as capacidades a serem adquiridas e conseqüentemente exigidas dos aprendizes e seus professores.

⁷⁶ Não é objetivo deste trabalho aprofundar essa discussão acerca das relações entre a “lógica das competências profissionais” (conceito-slogan amplamente usado na academia) e a lógica do mercado de trabalho sob o poder político econômico neo-liberal. Existe ampla literatura sobre esse assunto, e, nós vamos apenas sugerir mais uma DOLZ, Joaquim & BRONCKART, Jean-Paul. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières In Antônio FAUNDEZ & Edivanda MUGRABI (orgs), Ruptures et continuités em education: aspectos théoriques e pratiques. p. 55.

O discurso das competências apoiado em uma noção vaga e generalizante acerca do próprio conceito que quer difundir, formulado discursivamente como um conceito multiuso, tem sido convertido em objetivos de ensino, particularmente nos cursos de formação de professores (dentre os quais, situam-se o PEC-Municípios, o PROFA, etc). Ao serem incorporados aos objetivos de um programa de formação, convertem-se, por sua vez, em capacidades a serem exigidas dos alunos-professores. Ao tratar de modo ambíguo, os conceitos “competências” e “capacidades”, acaba, configurando-se no interjogo da competitividade do mundo do trabalho, como uma força simbólica socialmente instituída, que se impõe ao profissionais em geral, e a qual, igualmente os professores não ficam imunes .

Conforme já fizemos referência, na ementa de Língua Portuguesa é conteúdo daquele texto/discurso a compreensão e produção de textos orais e escritos assim como o da análise e reflexão sobre a língua e a linguagem como sendo *um* “processo muito complexo, que envolve uma multiplicidade de aspectos de ordem cognitiva, lingüística e discursiva, que, por sua vez, supõem o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências”.

Analisando este discurso, após colocá-lo em relação ao Quadro-Texto 6 e ao Quadro-Texto 7 adiante, somos confrontados com uma relativa ausência de nexos entre estas enunciações, o que revela certa inconsistência teórico-epistemológica e didática interna a esses discursos formadores: de um lado, temos o reconhecimento de que aprender e ensinar a produzir diferentes tipos de textos confronta o professor com uma tarefa extremamente complexa. Por outro, quando analisamos as competências elencadas e as expectativas de aprendizagem não reencontramos, como seria de se esperar, o referido “processo complexo” como objeto de ensino no interior do processo de formação do professor em questão.

Porém, se do ponto de vista que acabamos de analisar, há lacunas, o mesmo não se observa quando postos lado a lado os seguintes textos: dos objetivos do programa, das competências e das expectativas de aprendizagem. Nas entrelinhas de um discurso formador genérico⁷⁷ salta uma concepção de professor em que ser competente parece querer significar ser onipotente, Competente, nessa perspectiva, significaria, nos parece, aquele sujeito que, mediante a tensão entre “ser” e “dever-

⁷⁷ Apesar das competências elencadas se enquadrarem no Tema 4 – de Língua Portuguesa, não encontramos a “Língua e a Linguagem Escrita” como objetos de estudo. Além disso, dado o perfil genérico dos discursos sobre as competências, elas podem ser “recortadas” do contexto deste tema e “coladas” no quadro de qualquer outro tema da matriz curricular. Aliás, tais competências podem integrar o perfil tanto de outros professores, em geral, como dos diversos profissionais que atuam nas escolas (e também nas universidades)

ser”, se vê obrigado, em razão de uma questionável eficácia, a “dever-ser”, isto é, ser cumpridor de determinada tarefa, por vezes, em detrimento do próprio “ser”e/ou da vontade de ser professor, ser educador: o que implicaria em ser para as crianças-intérpretes, um professor- intérprete, isto é, que traduz suas interpretações com outras interpretações mais esclarecedoras, diferentes, porque, como adulto e professor, já conhece algumas trilhas desse mundo, o qual, apresenta-se como novo, apenas para a criança que nele acaba de chegar, pelo nascimento.

Parece-nos que o pressuposto é o mesmo em todos os discursos formadores analisados: quanto a isso temos muitas evidências nas consignas que orientam as atividades didáticas. A premissa de base é que os professores aprendam e se desenvolvam, ou seja, dêem continuidade a sua formação profissional (1) “baseando-se em sua experiência docente e de vida”; (2) “apresentando suas análises para os demais colegas e com eles discutindo-as”. E, finalmente, (3) “se necessário, reformulem sua resposta”.⁷⁸

Quanto a isso, gostaríamos de destacar, ainda, que, no nosso entendimento, aprender com a própria prática, assim como, aprender com outros colegas na mesma condição de aprendizes, implica igualmente, um processo permanente de conceitualização e de reconceitualização, no qual o professor em relação à criança e o formador em relação ao aluno-professor têm um importante papel a cumprir. Por exemplo, as competências a serem desenvolvidas precisariam ser, explícita e didaticamente, tomadas como objetos de estudo e de crítica, quanto à sua natureza e finalidade, notadamente nos cursos de formação de professores.

Passemos aos critérios de avaliação acadêmica dos alunos-professores no que diz respeito, especificamente ao assunto “aprendizagem e desenvolvimento em linguagem escrita”, traduzidos neste programa como “expectativas de aprendizagem e conteúdos”⁷⁹.

⁷⁸ Esta consigna é regularmente reafirmada ao longo das orientações didáticas da Unidade (4.3) em foco

⁷⁹ CF. PEC – MUNICÍPIOS – material impresso dos alunos-professores, p.24.

1.7. Das Expectativas de Aprendizagem e Conteúdos relativos à Aprendizagem e Desenvolvimento em Linguagem Escrita

Quadro-Texto 7

QUADRO GERAL DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM E CONTEÚDOS APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EM LINGUAGEM ESCRITA	
<p>EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM</p> <p>UNIDADE 4.3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir a respeito da dimensão político-social da alfabetização. • Compreender alguns aspectos teóricos fundamentais sobre as diferentes concepções de alfabetização e de letramento e suas decorrências didático-pedagógicas. • Compreender as diferentes implicações de se considerar a alfabetização como um momento do processo de letramento. • Compreender as diferentes implicações de se considerar a alfabetização numa perspectiva discursiva. • Compreender a linguagem escrita como sistema de representação, e não como código de transcrição da linguagem . • Discutir as diferentes relações que o aprendiz estabelece com a linguagem escrita no processo de alfabetização. <p>[grifos nossos]</p>	<p>PRINCIPAIS CONTEÚDOS TRABALHADOS</p> <p>UNIDADE 4.3</p> <ul style="list-style-type: none"> • A relação entre aquisição da linguagem escrita e participação social, num contexto de reflexão sobre a dimensão político-social da alfabetização. • Concepções de alfabetização e suas decorrências didático-pedagógicas. • Concepções de letramento e suas decorrências didático-pedagógicas. • A teoria da Psicogênese da Língua Escrita e seu impacto na prática de alfabetização dos educadores brasileiros. • Concepções sobre a escrita como sistema de representação e sua apropriação pelo aprendiz. • Alfabetização como prática discursiva. • Os materiais de alfabetização: pressupostos teórico-metodológicos subjacentes. <p>[grifos nossos]</p>

Quando analisamos este Quadro-texto 7, reiteramos as análises já feitas ao quadro dos Objetivos do Programa Quadro-texto1, assim como, ao Quadro-texto 6, notadamente quanto às formulações genéricas que marcam as expectativas de aprendizagem desse discurso. Se reiteramos, significa que a hipótese do sujeito-aprendiz onipotente se confirma, uma vez que, o quadro acima não explicita o papel do professor-formador e sua função educativa/formadora neste processo de formação. Prevê ações didáticas para

consolidar a relação entre alunos – professores e os conteúdos do programa, mas não explicita quais as expectativas de ensino quanto à função do formador nesse programa não-convencional. Nesse sentido, o Quadro 7 deixa relativamente claro as atividades/objetivos que compete aos alunos-professores realizar, todavia, o mesmo não se observa no que diz respeito à figura do formador e o seu importante papel no desenvolvimento e resultados do processo – do qual são pontuadas expectativas de aprendizagens. Sabemos que o PEC-Municípios tem um perfil didático-metodológico diferente dos cursos convencionais. Isto, porém, longe de autorizar a desconsideração do papel do formador no processo ensino-aprendizagem e na avaliação dos alunos-professores, repõe frente aos objetivos do programa, a necessidade de melhor explicitação acerca da função formadora e da forma presencial⁸⁰ da ação dos formadores.

Este programa faz amplo uso da linguagem escrita para orientar a relação aluno-professor/conteúdos (o próprio Quadro-texto 7 é um exemplo). Porém, contraditoriamente, parece se esquecer que, o próprio texto/discurso fala e age no lugar do professor-formador. Além de veicular determinadas informações e conteúdos, este tipo de texto cumpre esta função formadora. Desconsiderar isso significa negligenciar a dimensão prática da Escrita, isto é, a linguagem enquanto ação no contexto comunicativo do ensino-aprendizagem na formação profissional universitária.

Além disso, há um outro aspecto, que gostaríamos de analisar. Tratando-se de formação de professores para fazer a entrada da criança no mundo da escrita, o discurso acima também deixa de contemplar aprendizagens, que do nosso ponto de vista, seriam imprescindíveis à formação e docência desse profissional. Destacamos, nesse sentido o fato da Escrita – Objeto de ensino desse professor, não ter recebido tratamento teórico-metodológico privilegiado uma vez que o seu ensino requer, como já vimos, conhecimentos específicos, dentre os quais, deveriam ser incluídas determinadas competências e capacidades também específicas, tais como: capacidades de discursivas, capacidades lingüístico-textuais e capacidades de agir discursivamente. Para tentar esclarecer cada uma dessas capacidades vamos utilizar as explicações formuladas por Muhrabi (2004, p. 6). Assim, entendemos como Muhrabi (1) *capacidades de ação* implicam em “saber escolher um gênero de texto adaptado a uma situação de comunicação determinada; saber elaborar uma posição

⁸⁰ Retomamos aqui, que “a proposta é a de um Programa presencial [...]” (cf. Proposta básica do Programa, p.13)

compatível com a função social assumida em uma situação de comunicação determinada; saber mobilizar conhecimentos pertinentes à situação de comunicação.” (2) *capacidades discursivas* implicam em “saber escolher e gerir tipos de discursos que entram na composição de um texto”, e, (3) *capacidades lingüístico-textuais* implicam em “dominar mecanismos lingüísticos (sintáticos, lexicais, prosódicos, etc) que assegurem a coerência e a coesão do texto.”

Em função da natureza e da finalidade do trabalho de professores e formadores, pensamos ainda que estas capacidades, dentre outras, igualmente importantes para a função docente nos reencaminam à necessidade dos cursos que formam professores, incluírem nos seus objetivos o desenvolvimento de funções psicológicas superiores⁸¹ como, por exemplo, aprender a produzir/interpretar textos a partir dos conceitos que o constituem, aprender a pensar com conceitos e a inter-relacioná-los. Pensar com conceitos se configura como uma capacidade psicológica importante na leitura de textos das diferentes áreas, inclusive as previstas na Matriz Curricular do PEC-Municípios. O desenvolvimento dessa capacidade psicológica contribuiria, pois, com as aprendizagens e o desenvolvimento acadêmico-científico dos alunos-professores em todas os outros temas e módulos, conferindo-lhes, um certo grau de autonomia intelectual indispensável para dar continuidade ao processo de formação, no que este pode ser assumido como auto-formação.

Conforme já observamos na Matriz Curricular, quando da análise dos discursos amplos que constituem o PEC-Municípios, a problemática da aprendizagem e do ensino da Escrita, no âmbito da alfabetização, à semelhança do que se observa nos cursos de pedagogia convencionais, também no PEC, embora não se possa deixar de reconhecer que a leitura e a escrita ocupam vários espaços importantes no desenrolar do programa, porém, quando se trata do ensino da escrita, particularmente, no momento de “fazer a entrada da criança no mundo público da cultura escrita”, neste aspecto específico, o PEC-Municípios tende a manter a tradição de abordar esse assunto apenas como uma unidade curricular no bloco dos estudos de Língua Portuguesa. Apesar de apresentar-se à sociedade como um programa de formação inovador em muitos outros aspectos, a Escrita enquanto objeto privilegiado do ensino-aprendizagem do professor em formação, ainda, não ocupa o lugar central, o que, do nosso ponto de vista, seria relevante para o docente que na escola é o

⁸¹ Cf. já citado (Vygotski, Obras Escolhidas, Tomo II e III)

responsável, dentre tantas outras coisas, pela aprendizagem da escrita e leitura. Um programa que aborda a formação de professores-alfabetizadores, predominantemente, quanto aos seus aspectos mais genéricos, corre o risco de pouco ensinar acerca da natureza específica do seu trabalho profissional.

Esse dado do contexto dos discursos mais amplos nos parece essencial para a nossa pesquisa, na medida em que todo objeto de estudo se constitui dinamicamente, tanto a partir dos nexos que estabelece com outros objetos de conhecimentos do seu entorno, quanto das influências decorrentes das interações entre seus elementos internos, que é para onde iremos, a partir de então, para continuarmos nosso processo de investigação.

2. DOS DISCURSOS FORMADORES ESPECÍFICOS

Chamamos “Discursos Formadores Específicos” aqueles textos do programa cujo conteúdo diz respeito diretamente ao ensino e à aprendizagem da escrita no âmbito da alfabetização. A análise dos “Discursos Formadores Amplos” e seus desdobramentos nos ajudou a localizar/situar nosso tema no Programa PEC- Municípios, em geral. Paraphrasing Eco (2000), diríamos que os textos/discursos a seguir nos colocam mais próximos do nosso objeto de investigação, apenas na medida em que através deles podemos pensar o mundo da formação de professores como sendo indubitavelmente um mundo visto dentro de uma certa perspectiva. A partir daí, e, inspirados nos pressupostos teóricos apresentados nos capítulos iniciais deste trabalho, tentaremos dizer algo que possa sinalizar alguma diferença no debate atual sobre formação de professores, pesquisa e ensino da linguagem escrita.

Neste momento do nosso trabalho, tomaremos como discursos específicos para análise: (a) primeiramente a ementa e as subunidades da área de alfabetização; (b) em seguida, passaremos à análise dos enunciados que orientam, didaticamente, a realização das atividades do material impresso referente a unidade curricular em foco⁸², assim como, as

⁸²Referimo-nos ao Material Impresso específico da Unidade 4.3, p. 835 – 931 e as respectivas Orientações para professores tutores. Esclarecemos que não tomamos para análise as teleconferências e as videoconferências.

orientações formuladas pelos professores formadores e encaminhadas aos tutores como instrumento de apoio ao seu trabalho junto aos alunos-professores .

2.1. Da Ementa e Subunidade: Aprendizagem e Desenvolvimento da Linguagem Escrita: Alfabetização e Letramento.

Quadro-Texto 8

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
<p>EMENTA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação de alguns aspectos teóricos fundamentais sobre as diferentes <i>concepções</i> de alfabetização e suas <i>decorrências didático-pedagógicas</i>, a partir de reflexões sobre os significados da <i>apropriação das práticas de leitura e escrita</i>. ▪ Ênfase na relação entre a aquisição da linguagem escrita e a participação social, num contexto de reflexão sobre a dimensão política da alfabetização. <p>Fonte: Proposta Básica do Programa- 2ª ed. Maio/2003, p.13.</p>
<p>SUBUNIDADES CURRICULARES</p> <p>4.3 Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ As dimensões políticas da alfabetização; ▪ Concepções de alfabetização e suas decorrências metodológicas; ▪ Concepções sobre a escrita e sua construção: a escrita como código de transcrição ou sistema de representação; ▪ Alfabetização como prática discursiva ▪ Os materiais de alfabetização: pressupostos teórico-metodológicos subjacentes <p>Fonte: Relação das Unidades Tema 4 – Módulo - Material Impresso (p. 697)</p>

Sabemos que uma ementa curricular é um tipo de texto cujo objetivo é pontuar os aspectos a serem abordados dentro de determinada área de estudos. Por essa razão, apresentamos em conjunto as subunidades correlatas à área. Dessa maneira podemos obter uma visão geral dos aspectos elencados para orientar o ensino da linguagem escrita como parte do processo de alfabetização de crianças. Nesse sentido, como observações preliminares pontuamos:

- a) um retorno da polêmica acerca da relação teoria/prática com tendência a encaminhar a superação desta controvertida questão através da adoção de uma abordagem pragmática (apropriação das práticas...) tanto no ensino-aprendizagem

da linguagem escrita, como em relação ao próprio processo de formação (conforme já vimos, a ênfase é aprender com a própria prática, ou a própria experiência docente);

- b) ênfase na dimensão política da alfabetização, associada à práticas de leitura e escrita, negligenciando, nesse contexto particular, a importância da linguagem oral, como prática social e, por isso mesmo, como conhecimento e “ferramenta” de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita: uma se constituindo a partir da relação com a outra.
- c) uma certa tendência em abordar a construção da escrita, como processo isolado, fora da relação triádica: escrita/criança/professor;
- d) destaque para a dimensão discursiva da alfabetização faz supor que esta abordagem será utilizada como referência para superar a polêmica, segundo a qual, “a escrita não é um código de transcrição, mas sistema de representação da fala”, freqüentemente encontrada nos “discursos construtivistas.” Como, na ementa, esta questão não está explicitamente colocada, a não ser que se queira supor a inexistência de dúvidas e discordâncias, quanto à se considerar “práticas de leitura e escrita”, de qualquer ponto de vista, como práticas discursivas e/ou práticas sociais.

A partir deste momento, na tentativa de apreendermos a ESCRITA, enquanto objeto de estudo⁸³, observamos nos enunciados didáticos da unidade curricular que trata do ensino da escrita (Unidade Curricular 4.3) quais as referências conceituais atribuídas à escrita para qualificá-la quanto ao seu estatuto epistemológico. Nesse sentido, analisamos as concepções reveladas sobre a escrita; o que é dito acerca de sua natureza, de sua função na história, quais conceitos são utilizados para se referir à Escrita; quais aspectos desse objeto são apresentados aos alunos-professores e com que finalidade, quais aspectos/dimensões não são mostrados ou que permanecem silenciados; enfim, como e qual é a abordagem feita a esse objeto na formação dos alunos-professores.

Escolhemos os *enunciados* que tratam das *finalidades* das atividades formadoras da Unidade 4.3, Tema 4 – Língua Portuguesa porque pensamos que é aí que encontraremos, segundo definição do termo “finalidade” pelo dicionário Aurélio, a “explicação intelectual

⁸³ Para Aristóteles, dizer o que é um objeto significa dizer também, por que ele é, isto é, conhecer a causa de sua existência. Por essa razão, uma definição é diferente de um silogismo: “quem define não prova a existência do definiendum” (Segundas Analíticas II 93a 4, 92b 20, apud ECO, 2000, p.194)

de um fenômeno pelos acontecimentos que se lhe seguem, pelo fim a que se destina [...], causa final, objetivo, destinação”. Tudo nos faz conjecturar que, nesses enunciados do discurso formador, encontraríamos as principais concepções, assim como, os significados e sentidos do ensino da linguagem escrita relevantes para o objetivo deste trabalho. Partimos, então, daquilo que os módulos determinam como sendo “Síntese da Unidade” e em seguida passamos à análise das finalidades de cada uma das 10 (dez) atividades formadoras, previstas no PEC – Formação Universitária Municípios para os estudos teóricos e práticos acerca do ensino e aprendizagem da Linguagem Escrita.

2.2. Da Síntese da Unidade: Aprendizagem e Desenvolvimento da Linguagem Escrita: Alfabetização e Letramento

Quadro-texto 9

SÍNTESE DA UNIDADE

Esta Unidade tem como finalidade – tal como consta no material impresso – “apresentar alguns aspectos teóricos fundamentais sobre as diferentes concepções de alfabetização e suas decorrências didático-pedagógicas a partir de reflexões sobre os significados da apropriação das práticas de leitura e escrita”. Para tanto serão focalizados aspectos como:

- a) estudos relativos à psicogênese da língua escrita e os impactos dessa teoria na prática de alfabetização dos educadores brasileiros;
- b) estudos relativos ao deslocamento de foco – do código para o texto/ou discurso – possibilitados, entre outras razões, pela formulação do conceito de letramento e suas implicações para a prática pedagógica. Durante a unidade será enfatizada, também, a discussão sobre a relação entre aquisição da linguagem escrita e participação social, num contexto de reflexão sobre a dimensão política da alfabetização.

Fonte: Material Impresso - Módulo 2 – Tema 4 - Unidade 4.3 (p. 835-931)

Não podemos tratar dos enunciados propriamente ditos acerca das finalidades, sem antes interrogarmo-nos sobre os conceitos de “síntese” e de “unidade” e de sua aplicação no contexto específico deste programa. Não encontramos nos limites de nossa unidade de análise, notadamente na sua Estrutura Curricular Básica, nenhuma explicitação acerca de tal utilização. É verdade que, principalmente o termo “unidade”, enquanto unidade

curricular, tem sido usado, convencionalmente, há muito tempo, nos variados planejamentos educacionais. Todavia, é preciso lembrar, que, particularmente a fragmentação do currículo em *unidades* justapostas tem sido um aspecto freqüentemente criticado no âmbito acadêmico. Tal crítica ganha toda sua pertinência principalmente quando se tem em vista que o Programa aqui analisado pretende ser a proposição de um novo modelo de formação universitária de professores.

Notamos que os termos “síntese” e “unidade” são empregados com sentido “subentendido”, não explicitado. A não definição desses termos pode ser um obstáculo à compreensão do programa em geral como um todo dinâmico em que cada unidade assumiria a função de síntese dialética. Numa proposta inovadora poder-se-ia esperar que cada unidade curricular, não apenas abordasse algo específico, mas desse a conhecer, através da metodologia desenvolvida, as inter-relações entre as atividades desenvolvidas e os objetivos do currículo e do programa em geral, sua natureza e funcionamento. Da forma como está colocado há uma organização que estanca o fluxo das relações, pondo informações em compartimentos.

2.3. Das Finalidades Específicas: Aprendizagem e Desenvolvimento da Escrita

Dando continuidade à nossa análise, vamos, a partir de agora, mergulhar no interior da unidade curricular (4.3), para tentarmos realizar uma análise mais detalhada do tratamento teórico-metodológico dado ao ensino da escrita, a partir das dos enunciados didáticos que orientam as dez atividades previstas para o processo de formação dos alunos-professores sobre a questão.

ATIVIDADE 1

Esta atividade tem como finalidade fazer um levantamento das *concepções que os alunos-professores têm acerca do que é estar alfabetizado e do que é alfabetizar*, focalizando, por um lado, as competências construídas pelo sujeito alfabetizado e, por outro, o processo de ensino-aprendizagem, a ação docente. Pretende-se que os professores façam uma articulação entre o que se sabe quando se está alfabetizado e o que se pretende ensinar para que essa competência seja construída.

No enunciado dessa primeira atividade observa-se uma promessa de discussão sobre as concepções acerca da escrita, sua aprendizagem e ensino, no processo de alfabetização, do ponto de vista do aprendiz e do professor. Nessa promessa inicial, pode-se, a partir do que nela se anuncia, hipotetizar que a discussão se fará levando em consideração a tríade didática “professor/aluno/objeto”. No entanto, uma análise mais atenta revela que o enfoque da discussão aponta para “as competências construídas pelo sujeito”. Essa nos parece uma visão simplificada do processo ensino-aprendizagem da linguagem. Além de não esclarecer a natureza das competências envolvidas, não encontramos nenhuma orientação didática que possa encaminhar os alunos-professores a explorar com seus próprios alunos as dimensões científicas, históricas e culturais do objeto em foco.

ATIVIDADE 2

A finalidade dessa atividade é *possibilitar ao aluno-professor a compreensão* de que:

- a) há atividades de alfabetização que podem ser realizadas sem que os alunos mobilizem quaisquer conhecimentos sobre a língua e a linguagem; os alunos podem saber muito mais do que demonstram ao realizarem determinadas atividades propostas pela escola; é preciso saber planejar as atividades para que os alunos utilizem o que sabem sobre a língua e a linguagem para aprender o que não sabem;
- b) é preciso que o *professor conheça os conhecimentos* já construídos pelo aluno para poder planejar atividades adequadas e para poder orientá-los de maneira que avancem na construção dos conhecimentos; há muito mais conhecimentos envolvidos no ato da escrita do que apenas os relativos ao sistema de escrita, relacionados à aquisição da base alfabética.

Como vemos acima, a primeira orientação diz respeito à adequação ou inadequação de determinadas atividades de alfabetização. Analisando o desenrolar desse discurso, num primeiro momento, somos confrontados com uma certa concepção *naturalizada* do ser-criança, desconsiderando-se, assim, a dimensão histórica (embora não seja só isso) da constituição e desenvolvimento da criança que se faz diferente em diferentes contextos. É impossível separar cultura e natureza, desconsiderando a história em andamento na qual se insere a criança através do nascimento.

As crianças que nascem hoje encontram um mundo diferente do encontrado pelas crianças da Antiguidade, da Idade Média, etc. Como também, não podemos colocar sob o mesmo ponto de vista, as condutas de crianças de diferentes culturas: crianças que vivem na África, ou numa comunidade indígena ou pomerana, ou crianças que vivem em um centro urbano de uma grande cidade, etc, etc. Tal fato coloca exigências diferenciadas para a educação na infância e conseqüentemente para a formação de educadores.

Há que se lembrar, ainda as diferenças em relação ao tempo histórico dos seres humanos. As crianças que nascem hoje, diferente das que nasceram na antiguidade, na idade média, se deparam com vários patrimônios históricos e culturais distintos quanto aos seus significados e sentidos, dentre os quais se encontra a Linguagem Escrita. Enfim, dependendo da época e cultura em que nascem, as crianças encontram a linguagem escrita em estados diferenciados de organização e sistematização, segundo o grau de complexidade das convenções socialmente estabelecidas, dentre outras diferenças. Podem, ainda, encontrar outro sistema de escrita regido por outra lógica.

Além dessa questão acima, se nos transportamos para o quadro teórico apontado como referência, nos parece incompatível supor a mesma criança, ora sujeito ativamente participe de uma atividade pedagógica e que “pode saber muito mais do que demonstra” e ora não-sujeito, ou sujeito-passivo em outra atividade⁸⁴ de modo que autorize dizer que “há atividades de alfabetização que podem ser realizadas *sem* que os alunos mobilizem *quaisquer conhecimentos* sobre a língua e a linguagem” (grifo nosso).

No que diz respeito à adequação ou não das atividades de ensino de leitura e escrita, “o aluno-professor precisa saber planejar [...]” Considerando o contexto de realização deste discurso formador e o objetivo didático que ele comporta, constatamos, mais uma vez, expectativa que pode ser criada, por parte do aluno-professor, desta feita, a de aprender como se planeja adequadamente para que os alunos utilizem o que sabem sobre a língua e a linguagem, aprendam algo novo - para eles - porque ainda não sabem, e buscam na escola, encontrar. Por sua vez, é natural que o professor em formação num curso universitário espere poder aprofundar a compreensão acerca do ensino e da aprendizagem da escrita – um dos eixos centrais da ação docente para a qual está se profissionalizando. É a partir desse ponto de vista que interpretamos os enunciados “é preciso saber planejar [...]” e “é preciso que o professor conheça os conhecimentos [...]” e entendemos que o

⁸⁴ De um lado, isso pode significar a confirmação da hipótese da “morte do sujeito” a partir da tirania das determinações externas ao indivíduo. Parece-nos, não ser essa a concepção defendida. Por outro, se relativizamos tais determinações, vamos observar que não são as atividades escolares, em si, que são “autoritárias” e, conseqüentemente inibidoras da ação das crianças, mas sim as formas discursivas (Bakhtin) que acompanham e orientam didaticamente as atividades. Desta feita, o *sentido* do discurso está em grande parte, no tom dado a ele pelo enunciador na relação com o seu destinatário. Assim, se há um sentido autoritário atuando numa situação de ensino e aprendizagem, isso nós só saberemos analisando, para além da tarefa escolar, dentre outros elementos, a entonação dada pelo professor ao seu discurso, nesse processo.

discurso formador anuncia oferecer ao formando novas ferramentas conceituais e didáticas para o exercício do seu papel de professor-alfabetizador.

Vejamos nas atividades subseqüentes, qual o tratamento teórico-didático previsto a ser dado aos conhecimentos dos alunos-professores sobre a Escrita no sentido de ampliar a sua compreensão acerca desse objeto, e construir ferramentas conceituais de referência para realizar sua ação educativa. Esta nos parece ser a condição de base para que possam, efetivamente, ajudar as crianças a evoluir nesse conhecimento.

ATIVIDADE 3

A finalidade dessa atividade é *possibilitar ao aluno-professor compreender, a partir da análise dos textos de alunos (...), que a linguagem escrita não é o escrito, o grafado, quer dizer, a linguagem escrita não pode ser reduzida a sua materialidade gráfica*, porque é mais ampla do que isto. Saber produzir um texto em linguagem escrita significa considerar uma determinada escolha lexical, uma determinada forma de organizar o enunciado, significa selecionar determinados recursos lingüísticos ao invés de outros; não se trata de um exercício de, apenas, grafar o texto.

Essa questão traz implicações importantes para a prática docente de alfabetização: ela mostra que *aprende-se linguagem escrita antes mesmo de se saber escrever (sic!)*, o que significa que não é preciso esperar que os alunos saibam grafar a linguagem para que produzam textos escritos. Ao contrário, *a produção de texto* deve ser o local privilegiado para se construir um *novo conhecimento, que é o do sistema de escrita*. Significa também que produzir *um texto* escrito *requer muito mais* conhecimentos do que apenas a compreensão do sistema de escrita.

Fica, ainda, a recomendação para que se *ênfatize a necessidade de se oferecer boas referências de práticas de linguagem* e de formas de participação nessas práticas de linguagem, dado que é isso que possibilita *a construção de conhecimentos* que permitem um aprofundamento do grau de Letramento do aluno, além de possibilitar a ele, *alfabetizar-se*.

[grifos nossos]

Do ponto de vista do estatuto epistemológico conferido a escrita, identifica-se uma concepção estreita, na medida em que a abordagem feita a este objeto cultural, considera-o tão somente, em seus aspectos linguísticos, esquecendo-se de outras dimensões importantes, tais como. a dimensão científica, histórica, cultural, signica-simbólica, ideológica, etc. , cuja compreensão pode ser encontrada a partir de um diálogo com a sociogênese da história da humanidade. Um programa de formação profissional de professores para ensinar a escrever e ler poderia ser o espaço ideal para esse diálogo.

Globalmente, como demonstraremos abaixo, observa-se, um processo de contradição no discurso em análise. Isso ocorre provavelmente, como resultado de uma simplificação na concepção mesma de linguagem, na medida em que negligencia que, *na linguagem que se escreve*, nela se inscreve, constitutivamente, a histórica experiência do humano no mundo-com-o-outro. Ao desconsiderar isso, pode-se fazer supor a possibilidade de separação Homem/História, assim como, Homem/Cultura.

Exemplifiquemos com excertos do texto:

Exemplo 1 - “a linguagem escrita *não* é o escrito”. b) “*aprende-se a linguagem escrita antes mesmo de se saber escrever*”... [grifos nossos]

Ora, ainda que determinado *escrito* não exprima todas as dimensões da Escrita (o que é plenamente compreensível), o inimaginável é uma “linguagem escrita” que não se escreva. Ainda, a esse propósito, se o dito inicialmente deve ser relativizado porque a “linguagem escrita não poderia “ser reduzida a sua materialidade gráfica”, para nós, a contradição se mantém porque a matéria gráfica é o substrato físico indispensável a objetivação da escrita como Escrita. Essa *matéria* é, ela mesma, também, como o conteúdo que lhe dá forma, um conhecimento, uma ferramenta do humano para a realização empírica do seu pensamento em linguagem, inclusive para que possa ser *lida e interpretada* pelo outro. Num certo sentido, é o que imprime à escrita o caráter de ser *linguagem escrita*. Ora, se nosso objeto é a *linguagem escrita*, sua materialidade gráfica não nos parece ser uma questão secundária, mas sim de base, caso contrário, estaremos falando de outro tipo de linguagem (oral, por exemplo, ou de arte, pintura, cinema, etc). Além disso, nos lembra Bakhtin (1995) o instante do ato fisiológico de materialização do som na palavra escrita é parte do processo de materialização da palavra como signo. Fora dessa relação complexa em que, como diz Vygotski (1933), *a palavra é um microcosmo da consciência*, a noção de linguagem (escrita e também oral) pode ser convertida numa ficção. Apenas enquanto “expressão material estruturada (através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical, etc), a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imensa”(Bakhtin, op. cit, p. 117). Por sua vez, Eco (2000, p. 182) também diz que a palavra como signo é um representâmen, isto é “uma expressão material de ocorrências”, em relação às quais, a escrita pode permitir ao ser humano vivenciar um sentimento de continuidade histórica.

De modo diferente do texto/discurso oral, um texto/discurso escrito, durante a sua produção, o seu autor sabe, de antemão, que, ele e sua obra irão se separar e o interlocutor imaginado durante a sua formulação, também pode mudar. Em razão dessa sua natureza, o devir do texto escrito é adquirir autonomia, e, por conseguinte, se desprender de seu contexto de origem. Diferentemente da fala, a escrita já conta com essa ruptura tanto em relação ao seu autor, como em relação ao interlocutor considerado inicialmente. Essa aparente ausência do sujeito, por sua vez é, num certo sentido, preenchida/superada pela materialidade físico-gráfica própria do texto escrito, na qual sujeito e pensamento se realizam. O texto (escrito, e também oral) é um lugar de constituição do sujeito como sujeito psicológico e social, a um só tempo. O devir do texto escrito é independentizar-se – rompendo o vínculo com o seu criador/produtor, e, se reconfigurar em outros contextos comunicativos. Nesse sentido, o devir do que escreve, também é separar-se de sua criação. No fundo, a materialidade gráfica é o que permite a comunicação entre os humanos no mundo cultural da escrita. O conteúdo e forma dessa materialidade podem assumir configurações incontáveis e discutíveis, o que não nos parece ser discutível é a materialidade gráfica em si – esse gesto humano no papel e a função signica⁸⁵ que ele comporta, em graus variados de complexidade, da antigüidade aos nossos dias. Como signo que evolui, reconhecemos nas ciências e na literatura (por exemplo) a materialidade da escrita a serviço da história e do conhecimento configurados em textos escritos.

Nesse sentido, entendemos que “a linguagem escrita é... mais do que a sua materialidade gráfica”, a linguagem escrita é a materialidade físico-empírica que permite ao humano dar a conhecer ao outro e ao seu mundo graus variados da rica complexidade do seu pensamento, em permanente mudança na história da comunicação humana. Os diferentes tipos de textos escritos são exemplos desse processo. Como parte constitutiva do mundo da cultura, os textos escritos se nos apresentam como incitações à nossa percepção, sensibilidade e inteligência, que nem a escola nem a academia poderiam minimizar. Esta contradição no enunciado das orientações aos alunos-professores, pode comprometer o sentido didático-conceitual da enunciação, pode, ainda, estar a apontar a existência de uma ruptura entre os objetivos e as atividades formadoras propostas pelo programa.

⁸⁵ Sobre esse assunto pode-se consultar FOUCAULT (1926 - 2002), ECO (1932 -1989)

Exemplo 2 - “Saber produzir um texto em linguagem escrita significa [...] *há muito mais* conhecimentos envolvidos no ato da escrita” [grifos nossos].

No primeiro exemplo, vimos uma contradição conceitual, neste segundo exemplo, que é um desdobramento do primeiro, nos remete ao campo da produção de texto escritos, portanto estamos no campo da complexidade discursiva de que acabamos de falar acima. Conforme dito, “a produção de textos em linguagem escrita implica um determinado saber”, e quanto a isso estamos em consenso: a Escrita não é só linguagem, é também conhecimento e ação. Como nosso interesse nesse momento de nosso trabalho é analisar as concepções sobre a Escrita, enquanto objeto de estudo, retomamos, então, o enunciado “há muito mais conhecimentos envolvidos no ato da escrita”, e prosseguimos nossa busca, desta feita, observando quais seriam os outros saberes, além do “sistema de escrita”, que outras dimensões deste sistema seriam apresentados aos alunos-professores, além dos elementos que apontam sua relação com a fala (quando o explicam como um sistema de representação). No mesmo enunciado, encontramos:

Saber produzir um texto em linguagem escrita significa considerar uma determinada escolha lexical, uma determinada forma de organizar o enunciado, significa selecionar determinados recursos linguísticos ao invés de outros; não se trata de um exercício de, apenas, grafar o texto.

De nosso ponto de vista, os conhecimentos apresentados, embora necessários, são insuficientes como ferramentas teórico-metodológicas para apreensão/compreensão e explicação, teórica e prática, do objeto/Escrita o seu ensino. A ênfase posta na forma de organização e nas escolhas lexicais, (negligenciando que, na construção de um texto, a sua forma tem a *forma do seu conteúdo*), tais informações são frágeis como *referência* para o ensino da linguagem escrita, uma vez que permitem apenas uma compreensão simplificada desse sistema múltiplo que é a Escrita. Como temos visto com Vygotski (1993, 1995) Bakhtin (1995, 2003) Eco (1989, 2000) Foucault (2002) a Escrita é um sistema de mecanismos complexos linguístico-discursivos, conceituais, simbólicos e ideológicos que o humano desenvolveu historicamente, forjado pela necessidade cognitivo-afetiva e também sócio-econômica de comunicar-se com o mundo, e por vezes, superar-se, superando em cada *espaçotempo*, os dilemas da vida social concreta.

Mediante a ênfase na enunciação “a produção de um texto escrito requer *muito mais* conhecimentos do que apenas a compreensão do sistema de escrita”, produz uma expectativa nos alunos-professores, de que outras dimensões do objeto-escrita poderiam ser mostradas aos alunos-professores. No entanto, o que se observa é uma circularidade interna de concepções não claras, cuja tendência parece ser a de fechar o discurso sobre si mesmo, como sugere o enunciado em sua continuidade textual “a produção de texto deve ser o local privilegiado para se construir *um novo* conhecimento...”

Buscando este conhecimento novo, perguntando-nos acerca de sua natureza constitutiva, e que outras dimensões do objeto-escrita e seu ensino nos daria a conhecer, obtemos como resposta imediata “é o do sistema de escrita” , conforme se lê em “a produção de texto deve ser o local privilegiado para se construir um novo conhecimento, *que é o do sistema de escrita* ” - este é o conhecimento apresentado, e, logo em seguida, minimizado. Dessa maneira, na circularidade do discurso, reitera-se a contradição, como se vê a seguir.

Exemplo 3 - “*a produção de texto deve ser o local privilegiado para se construir um novo conhecimento, que é o do sistema de escrita [...]. produzir um texto escrito requer muito mais conhecimentos do que apenas a compreensão do sistema de escrita*”. [grifos nossos]

Nos nossos estudos, tentando compreender esse tipo de discurso circular (que parece girar em torno do próprio eixo) encontramos em Bakhtin e seus seguidores, algumas reflexões que podem nos aproximar da compreensão que buscamos. Esses autores têm assinalado que, há situações de comunicação em que o discurso se concentra demasiado no interlocutor e se transforma num problema em si mesmo. Nessas situações pode ocorrer que o discurso tenda a se desviar do seu trabalho criador sobre o objeto. Corroborando, Amorim (2004) nos lembra que determinados discursos, ao instaurarem uma relação persuasiva, ou seja, aquela que visa apenas à interlocução em si mesma, pode ser que ali se forje uma espécie de aprisionamento. É nesse sentido que falamos de circularidade no discurso – um discurso que gira em torno de si mesmo, quase-esquecendo a presença do outro.

Na continuidade do discurso formador, nos deparamos com “fica *ainda* a recomendação”, cujo enunciado, tomamos como indício de uma outra orientação, face a idéia que nos suscita o termo aditivo “ainda”. Consideramos, então, a possibilidade de encontrarmos

uma orientação mais precisa que sinalizasse aos alunos-professores informações e conhecimentos a respeito do anunciado “novo”, “o mais do que” e/ou o “ainda”. Porém, em contrapartida, obtivemos: “que se enfatize a necessidade de se oferecer às crianças *boas referências*”. Ora, “boas referências de práticas de linguagem e de formas de participação nessas práticas sociais” de linguagem escrita (e também oral), não seria isso que os alunos-professores buscam num curso de formação? Não seria esta uma das principais finalidades de um curso universitário de formação de professores, qual seja, proporcionar referências teóricas e práticas que possam contribuir para qualificar o seu papel profissional?

Mediante o proposto aos alunos-professores, resta saber, *como e onde e com quem* irão superar as suas dúvidas, por exemplo, sobre: o que é um sistema? O que é a escrita, enquanto sistema? O que é, como é, como foi criado esse sistema? Como funciona hoje e como era no passado? Quais mudanças ocorreram, e por quê razões ocorreram? Trata-se de um sistema isolado? De um sistema de sistemas? O que esse sistema tem a ver com os humanos e sua história? No entanto, permanecem noções abstratas, flutuantes, entre expressões cujos nexos se apresentam lacunares. Considerando, tratar-se de um espaço de formação de professores, parece-nos oportuno indagar: como e quando serão levantados/trabalhados os conhecimentos prévios dos alunos-professores sobre estas e tantas outras questões, com a parceria de quem? Como vão conseguir responder às exigências de aprendizagem da leitura e escrita que mudam e crescem em complexidade?

Tentando acompanhar as concepções em análise, a partir do interior dos discursos formadores, mediante o nosso objetivo de observar em que direção evoluem, que significados e sentidos vão se configurando no ensino da linguagem escrita neste programa de formação professores, retomamos a referida recomendação, conforme se segue:

Exemplo 4 - “Fica a recomendação para que se enfatize a necessidade de *boas referências* de práticas de linguagem e de formas de participação nessas práticas de linguagem, dado que é isso que possibilita a construção de conhecimentos ...” [grifos nossos]

Indagando-nos, então, de que conhecimento se tratava, obtivemos como resposta: “... que permitam um aprofundamento do grau de Letramento do aluno”. Permanecendo sem

resposta como e quem cuidará do *letramento do professor*, espera-se dele que ofereça aos alunos boas referências de práticas de linguagem que lhes possibilitem, tanto “aprofundar seu grau de Letramento”, como, alfabetizar-se”.

Como se vê, o discurso formador volta à questão da construção do conhecimento no processo de alfabetização para enfatizar a necessidade de boas referências de práticas de linguagem escrita, não para os professores em formação na universidade, mas para seus alunos, na escola. Desse modo, sem respostas para “novo”, o “mais do que” e/ou o “ainda” o aluno-professor é *excluído* da tríade didática⁸⁶ do curso (não do processo) de formação e transportado para a escola para nesse seu local de trabalho, onde deverá reconstituir a tríade didática, com seus alunos e a Escrita a ser ensinada, tendo como base “sua experiência docente e de vida” (Atividade 1, dessa Unidade, letra A, p.839) onde, deverá buscar respostas para as suas perguntas e as perguntas que lhes foram feitas, como se a prática fosse auto-elucidativa e falasse por si mesma, sozinha, soberana e onipotente, contraditoriamente, negando, num certo sentido, a própria função do curso que fazem.

Vejamos, a seguir, a finalidade da Atividade 4, tal como proposta:

ATIVIDADE 4

Esta atividade pretende discutir que *a escrita*, como proposto por Emília Ferreiro na pesquisa publicada com o título *Psicogênese da Língua Escrita – é um sistema de representação da língua*, e não um código de transcrição da fala, de modo a levar os alunos-professores a perceberem que a *relação entre fala e a escrita*, por um lado, e a escrita e a linguagem, por outro, não são biunívocas e transparentes. Perceber, então, que *a alfabetização é mais do que a aquisição e memorização de um código é a construção de um sistema de representação único e complexo.*

[grifos nossos]

Para contextualização de nossa análise acerca do enunciado acima, vamos, primeiro, retomar o Quadro-texto 9 - “Síntese da Unidade” – onde, dentre outras coisas, se lê: “Esta Unidade tem como finalidade – tal como consta no material impresso – “apresentar alguns aspectos teóricos fundamentais sobre as *diferentes concepções* de alfabetização”. (grifo nosso). Como pode ser observado, apesar do dito acima, esta já é a quarta atividade em que aparece a *Psicogênese da Língua Escrita* como o *referencial teórico* de base para os

⁸⁶ Parafraseando Bakhtin, dizemos que todo enunciado, do mais simples ao mais complexo, é um acontecimento que envolve locutor/ouvinte/e o objeto. No nosso caso, referimo-nos à relação professor/aluno/objeto de conhecimento, no contexto educativo escolar ou acadêmico-universitário, onde se desenvolve formalmente o processo de ensino e aprendizagem, por nós considerado como um processo de comunicação discursiva, na medida em que, nesse contexto há um processo de enunciação e produção de sentidos em desenvolvimento.

estudos ali previstos. Uma leitura geral das atividades subseqüentes, nos revela, que, de fato, dentre as dez atividades previstas nesta unidade curricular, em nove delas se mantém o mesmo enfoque. Apesar de reiteradamente, nos discursos que informam as finalidades das várias atividades, os alunos-professores serem alertados quanto a “escrever requer muito mais conhecimentos que apenas a compreensão do sistema de escrita”, apenas no final da nona atividade e na décima é que a *alfabetização como prática discursiva* entra, timidamente, no cenário das discussões, reflexões e estudos acerca da aprendizagem e desenvolvimento da Linguagem Escrita (Unidade 4.3). Tais fatos evidenciam (1) uma incoerência entre as intenções anunciadas (Quadro-texto 9) e as finalidades subseqüentes relacionadas às atividades didáticas formadoras; (2) Além disso, se há uma ênfase declarada em apresentar a psicogênese como “A Teoria” a ser compreendida/aplicada pelos alunos-professores, seria oportuno indagar até que ponto esta tendenciosidade em dar visibilidade às concepções psicogenéticas de inspiração em Ferreiro e colaboradores, influenciou as análises dos textos das crianças – material empírico usado em várias atividades para “*mostrar ao professor a escrita dos alunos que ainda não compreenderam a natureza alfabética do sistema*”(Atividades 5, 6, 7, 8 e 9). Se, entendemos que os diversos discursos sobre formação e prática de professores, em cada *espaçotempo*, criam redes interdiscursivas entre si, podemos pensar que, à semelhança de outras propostas de mudanças na educação inspiradas na psicogênese, nas últimas décadas, o discurso formador do PEC, no âmbito específico do material empírico que estamos analisando, parece confirmar aquilo que vários pesquisadores têm verificado, qual seja:

um *esforço de convencimento dos alfabetizadores*, (grifo nosso) por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos, mediante [...] ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo. (Mortatti, 2006, p. 10).

Outro elemento a destacar aqui, que aparece no mesmo discurso acima, é a reiterada contradição no interior de um mesmo enunciado, como pode ser examinado em:

Esta atividade pretende discutir que a escrita, [...] é um sistema de representação da língua, e não um código de transcrição da fala, *levando os alunos-professores a perceberem* que: (1) a *relação entre fala e a escrita*, por um lado; (2) e *a escrita e a linguagem*, por outro, não são biunívocas e transparentes.

De partida, o que se observa é um encaminhamento didático-conceitual ambíguo no trato dos conceitos “fala”, “escrita” e “linguagem” e suas inter-relações. Afinal, o que se quer enfatizar com estas enunciações “a relação entre fala e escrita, por um lado, e a relação entre a escrita e linguagem, por outro”? Quê linguagens se quer por em relação e com que objetivo? O que se pretende discutir: se, a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, o item (1) já contemplaria. Daí a dúvida quanto ao item (2) que encaminha uma discussão “*de outro lado*” (*sic*), sobre a relação entre a *escrita e a linguagem*. O que se quer, efetivamente, destacar ao por em relação estes conceitos, permanece em aberto à curiosidade dos alunos-professores.

Considerando que, teoria e método de ensino são processos que mantêm entre si uma relação de interdependência, apesar de informar que a discussão dar-se-á a partir da *Psicogênese da Língua Escrita* (1984, 1985) isso, por si só, não nos parece suficiente para garantir clareza conceitual, o que, conseqüentemente, pode vir a comprometer a compreensão das respectivas instruções didáticas.

Concorrem para criar essa contradição, vários conceitos usados num pequeno trecho, por vezes, em um único parágrafo, sem explicitar as relações que os interligam e que também os diferenciam. Tudo se passa como se os conceitos e sua *episteme* fossem totalmente do domínio de todos, e por isso mesmo, dispensassem maiores esclarecimentos. Nesse sentido, podemos observar os conceitos de língua, fala, linguagem, escrita, lado a lado, o que acaba por produzir uma certa confusão conceitual contrariando, dessa forma o objetivo didático do próprio discurso formador que tem como destinatários os professores em formação, e não só, na medida em que o devir de qualquer texto é “independentizar-se” em relação ao seu autor e ao seu contexto de produção⁸⁷, essa exigência ganha uma dimensão maior. Esta ambigüidade no discurso pode obstaculizar a apropriação e interpretação crítica dos conceitos, bem como do tratamento didático que se pretende assegurar nesse processo de formação.

⁸⁷ Sobre os conceitos “préfiguration”, “configuration” e “refiguration” pode-se consultar François AUDIGIER *Brève introduction aux didactiques de l’histoire et de la géographie* In FAUNDEZ, A. & MUGRABI, E. *Ruptures et Continuités em Education: aspects théoriques et pratiques*. p.128.

Para tentar esclarecer que conceitos estão implicados nessa aprendizagem, e que concepções lhes servem de referência, resta-nos revisitar o texto Emília Ferreiro usado na Unidade (4.3), em foco. Segundo esta pesquisadora,

Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica. Se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

Ora, considerando-nos ante a tríade didática - contexto comunicativo de ensino e aprendizagem da Escrita - que coloca em relação o professor, o aluno e esse objeto de conhecimento, estamos, parcialmente de acordo que “do ponto de vista da aprendizagem, a criança quer “compreender a estrutura do sistema de escrita” (Ferreiro (1985) . Dizemos, parcialmente porque, como diz Foucault (2002), nosso olhar não está conectado na mesma *episteme*. Enquanto que, para Ferreiro, compreender o sistema de escrita significa compreender a sua natureza alfabética, para nós, trata-se de, além disso, de compreender a sua natureza social, o que implica, por parte do professor, ensinar às crianças e aos jovens em geral, do ponto de vista da História da Humanidade, porquê e como foi criada a linguagem escrita, enquanto um sistema discursivo-cultural, fora do que, é-nos *quase* impossível compreender e explicar a constituição e o funcionamento do próprio sistema alfabético que o integra. Como temos aprendido com Bakhtin (1995, p.123-124).

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas [...], nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação . A interação social constitui, assim, a realidade fundamental da língua [...] A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes.

Nesse sentido, tanto a concepção que toma a escrita como *código de transcrição gráfica de unidades sonoras* (concepção chamada tradicional), quanto à escrita *como sistema de representação da fala* (Ferreiro, op.cit .p.7) se confrontam com limites – o que faz com que deixem de fora, (ignorando o inevitável transbordamento) da história social do humano na constituição desse objeto de conhecimento.

Grosso modo, parece-nos que, o que Ferreiro afirma não pode ser refutado no todo: a representação da *fala na escrita* é inegável, mas igualmente inegável é a representação da *escrita na fala*. Do nosso ponto de vista, trata-se de uma explicação simplificada acerca da complexa relação que articula/une escrita e fala. Esses dois conhecimentos, essas duas linguagens se unem/articulam como parte do processo de constituição de uma em relação à outra, e para, também, se diferenciarem e cada qual prosseguir seu processo singular de desenvolvimento. Suas franjas se tocam, se misturam no movimento histórico da comunicação entre os humanos, dos primórdios até os dias de hoje.

As finalidades das Atividades 5, 6 e 7 assim se configuram:

ATIVIDADE 5

Esta atividade tem como finalidade mostrar ao professor a escrita dos alunos que ainda não compreenderam a natureza alfabética do sistema, [...] *tem como fundamentação teórica básica a psicogênese da língua escrita* [...]

ATIVIDADE 6 (COMPLEMENTAR)

É uma atividade planejada para *sintetizar e sistematizar a reflexão sobre a psicogênese da língua escrita*.

O texto apresentado possibilita ao professor: a) contextualizar a teoria num quadro teórico de referência mais amplo; b) conhecer a sistematização realizada por Ferreiro sobre as idéias que as crianças constroem ao tentarem compreender o sistema de escrita; c) conhecer as implicações pedagógicas da teoria.

ATIVIDADE 7

A finalidade desta atividade é *possibilitar ao aluno-professor o exercício da análise de escrita de crianças que não escrevem alfabeticamente*, tematizando alguns aspectos correlatos, tais como:

- a necessidade de *se agregar a escrita o registro sobre a leitura que a criança fez*, do contrário não será possível saber quais as intenções da criança sobre o que está escrito;
- a necessidade de compreender que a *escrita da criança evolui* durante um ano de trabalho;
- a necessidade de *acompanhar a escrita da criança* fazendo análises periódicas das idéias que já construiu como condição para a intervenção pedagógica

[grifos nossos]

Confirmando o que já dissemos anteriormente, a tônica da discussão continua girando em torno da escrita infantil, à luz da fundamentação teórica da psicogênese da língua escrita, com a finalidade de mostrar ao professor a escrita dos alunos que ainda não compreenderam a natureza alfabética do sistema. Temos aprendido com Bachelard que onde há luz, há também sombras. Assim, se a nossa pedagogia consiste em “mostrar ao professor a escrita”, apenas do ponto de vista da criança, contraditoriamente, o que esta pedagogia revela é a sua insuficiência em mostrar a escrita ao professor, na medida em que

dá a conhecer ao aluno-professor apenas a produção infantil, que não é outra coisa, senão um proto-discurso em devir no mundo cultural da escrita.

Dessa maneira, o que permanece na sombra, desse ponto de vista é a realidade mesma que pretende conhecer/interpretar/mostrar, qual seja, o mundo cultural de conhecimentos relativos ao humano, sua vida no planeta terra, sua história, os conflitos que marcam sua luta, etc.. Enfim, o que se evidencia, mais uma vez, é a insuficiência desse olhar, mais precisamente, a inadequação desse ponto de vista para a compreensão da realidade social que a escrita, enquanto um sistema complexo de conhecimento pode ao mundo revelar.

Destaquemos alguns pontos:

a) Sobre “mostrar ao professor a escrita das crianças” [...]

Ao mostrar ao professor a *natureza alfabética do sistema*, através da escrita do aluno, toma-se uma parte como sendo o todo. Desconsidera-se, assim, que o todo constitui as partes, mas não pode ser confundido com cada uma delas. Nesse sentido, a escrita da criança, revela no particular, o seu devir na aprendizagem e domínio das diferentes formas escritas do dizer humano. Ao tentar *mostrar a escrita ao professor a partir das produções escritas das crianças*, toma-se a escrita infantil como referência para explicar a “natureza alfabética do sistema de escrita”, mas não se toma, nem a escrita infantil, nem o sistema alfabético como parte do sistema complexo de signos e símbolos cuja evolução se revela na Linguagem Escrita tal como se apresenta hoje, em toda sua variedade de estilos, gêneros, em relação a qual, a escrita da criança assume a feição de um processo em devir. Como não poderia ser diferente, acaba mostrando elementos de um sistema – o alfabético, e não mostrando que este é um dos sistemas, dentre vários outros (fonológico, morfo-sintático, semiótico, lingüístico-discursivo, histórico-comunicativo) com os quais se articula, e fora dessa articulação, é-nos *quase* impossível compreender a escrita como um patrimônio cultural – que se recicla/se transforma, mas que também impõe restrições às mudanças no processo da vida humana em sociedade.

b) Sobre “observar e acompanhar a escrita das crianças [...]

Ora, se o nosso olhar se atém, demasiadamente, no produto parcial/provisório do humano, no caso, na escrita da criança, ainda que, explicitamente, com a intenção de acompanhar o seu processo, de olho, apenas nos resultados parciais, de modo pontual, em busca de compreensão de um processo, corremos o risco de perdermos de vista a própria criança,

enquanto humano, ‘que se manifesta empiricamente no trabalho que realiza, na vida, na linguagem, e pelo conhecimento tem acesso aos limites do seu ser’ (Foucault, 2002, p. 515). Neste intervalo, (no limite do ser-criança que quer conhecer o mundo) se inscreve o espaçotempo de formação daquele professor que, na escola, vai lhe ensinar a ler e escrever, e, ao mesmo tempo, vai fazê-la compreender como que estes conhecimentos se articulam a determinadas dimensões da realidade natural e social. Dessa perspectiva, pode-se constatar que “conhecer a sistematização realizada por Emília Ferreiro sobre as idéias que as crianças constroem ao tentarem compreender o sistema de escrita” oferece aos alunos-professores oportunidade de conhecer, a partir da escrita infantil, *apenas* alguns elementos da Escrita, enquanto legado cultural da humanidade. Porém, não se pode deixar de reconhecer o fato de que a teoria da Psicogênese da língua escrita é, apenas, uma dentre outras, e que nela não se esgota a explicação do processo complexo de aprendizagem da linguagem escrita. Conforme temos aprendido com Vygotski (1993) “torna-se mais fácil compreender o caminho a tomar quando o conhecemos até o seu final. Aliás, isto é o que dá sentido a cada passo particular”[tradução nossa].

Assim, conhecer o “que” e “como” as crianças escrevem é importante, na medida em que, os *seus escritos* revelam sua interpretação de mundo e da linguagem escrita que nele vêem, e, tentando apreender os seus significados, fazem traduções. Tais traduções/interpretações, por sua vez, nos reencaminham à história da escrita – processo social da humanidade. Conhecer o processo das crianças, em parte, ajuda a compreender o processo histórico da Humanidade na medida em que o universal contém elementos do particular e o particular também contém elementos do universal. Um e outro, em relação, parece-nos ser uma abordagem adequada para compreendermos não só a escrita das crianças, mas, também, a partir da criança, compreendermos, um pouco melhor, o humano em geral, na perspectiva mesma de Foucault (op.cit. p. 516) quando este diz “todo conhecimento se enraíza numa vida, numa sociedade, numa linguagem que tem história; e, nesta história mesma ele encontra o elemento que lhe permite comunicar-se com outras formas de vida, outros tipos de sociedade, outras significações”.

c) Focando a escrita da criança: do risco de se esquecer da própria criança

Em razão de sua condição histórica particular da criança, a busca pela compreensão da psicogênese da língua escrita não pode prescindir da compreensão de sua sociogênese, onde a criança mesma, como um novo ser-no-mundo reivindica da instituição-escola, mais

que acompanhamento, ser acolhida pelo adulto no seu papel de professor para ajudá-la, didaticamente, na transição do mundo restrito familiar para o mundo cultural de conhecimentos e linguagens. Falar de sentido da escrita infantil só faz sentido se a criança mesma for considerada como intérprete dos códigos e das linguagens de sua cultura e de sua época e que reivindica, por sua vez, alguém que assuma diante dela o papel de tradutor. Ser tradutor/intérprete da escrita da criança significa, dentre outras coisas, ser capaz de compreender a ação discursiva da criança em relação ao processo discursivo em desenvolvimento pela humanidade, o que implica, didaticamente, oferecer-lhe novos conhecimentos, novas ferramentas, com as quais, ela poderá conhecer outras dimensões do objeto-escrita em estudo.

Quanto à Atividade 8, adiante, do ponto de vista da nossa referência teórico-conceitual, o que aparece *de novidade*, sobre o nosso objeto de investigação, na proposição dessa atividade, em relação ao que já vimos nas anteriores, é a dimensão *convencional* da escrita.

ATIVIDADE 8

Será fundamental que o aluno-professor perceba a importância de:

- *estar atento à evolução da escrita das crianças* desde que elas são pequeninas;
- *respeitar a escrita da criança sem se preocupar excessivamente com a aquisição da escrita convencional* nas creches e pré-escolas; a criança, no seu tempo, a atingirá;
- valorizar as “cem linguagens” da criança, *aproveitando toda e qualquer atividade* para que as experiências sejam representadas mediante atividades que *ênfaticamente* a oralidade, o desenho, a música, a poesia, a dramatização, a dobradura, o recorte, a colagem *e, naturalmente, a escrita*, respeitando a forma de conceptualização da escrita da criança;
- aproveitar as oportunidades para *escrever e ler* mediante a proposição de *brincadeiras*;
- trabalhar com os *nomes* das crianças serem formas estáveis de escrita; essas formas estáveis servirão para as crianças interagirem com suas próprias hipóteses sobre a leitura e a escrita com a estabilidade da escrita do próprio nome.

Embora o texto-base focalize várias conclusões da pesquisa que desenvolveu, dêem destaque:

- o *nível sócio-econômico não* foi responsável pelo maior ou menor estado de alerta das crianças em relação à aprendizagem da escrita;
- a importância da qualidade da Educação Infantil;
- a idade foi fator importante no desempenho das crianças de 4, 5 e 6 anos

[grifos nossos]

Analisando o enunciado didático que orienta a finalidade da Atividade 8 do bloco em estudo, nos deparamos com vários encaminhamentos teórico-metodológicos que suscitam várias dúvidas e que, por isso mesmo, merecem ser debatidas. No enunciado abaixo, destacamos alguns termos (para nós, muito genéricos em relação ao objetivo da atividade) a partir dos quais vamos desenvolver nossa análise. Atentemos para as expressões grifadas na orientação didática abaixo:

Será fundamental que o aluno-professor perceba a importância de: (1) *respeitar* criança, seu processo de aprender a ler e a escrever, *sem se preocupar excessivamente* (sic) *com a* aquisição da *escrita convencional*; (2) *estar atento à* evolução da escrita das crianças; (3) *valorizar* as “*cem linguagens*” da criança, (4) *aproveitando toda e qualquer* (sic) *atividade*”.

Se, reconhecemos como fundamental, que o aluno-professor perceba a importância de “estar atento à evolução da escrita das crianças desde que elas são pequeninas”, igualmente importante, seria considerar a evolução da criança em relação ao mundo cultural em que nasceu e vive, o qual, continuamente ela tenta interpretar. A criança que escreve é um ser-no-mundo-com-o-Outro. A criança-intérprete convive com outros intérpretes com quem se comunica, e para efetivar esta comunicação, precisa traduzir/interpretar o que vê, lê, ouve, medita sobre, interpreta para conhecer e encontrar sentido. Deste ponto de vista, tanto as transcrições do código e outras convenções sociais que também fazem parte da escrita-objeto, como as representações mentais que a criança constrói ao agir sobre este objeto para compreendê-lo, se inscrevem no processo mais amplo de entrada da criança num mundo “científico” e cultural, cheio de novidades para ela, e que a desafiam a desenvolver modos de pensar que, até então, na vida familiar cotidiana, não lhes foram exigidos, pelo menos, não no grau de complexidade com que se apresenta a vida escolar e social, da qual, a linguagem escrita é parte significativa.

Em outras palavras, a escrita infantil é parte de um processo mais amplo, qual seja, o processo social de inserção da criança em uma parte significativa da História, da Cultura, da Ciência, da Literatura, etc. Nesse sentido, não podemos prescindir de iniciar as crianças, desde cedo no que Foucault (2002, p.XVI) chama de “códigos fundamentais de uma cultura”, dentre os quais a escrita se inscreve, uma vez que, enquanto linguagem a escrita é também “o espaço de análise sobre o qual o tempo e saber dos homens desenrolam seu

percurso”. Os códigos de uma determinada cultura, diz Foucault (op. cit. p. XVII) “regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas, fixam, logo de entrada, para cada homem, as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais se há de encontrar”. Na outra extremidade do pensamento, onde a escrita se revela como conhecimento do conhecimento, as teorias científicas ou as interpretações explicam, segundo o próprio autor, “porque há uma ordem estabelecida e não outra”.

Nessa perspectiva, parece-nos mais adequado pensar a compreensão dos processos infantis, de escrever e ler, a partir dessa tríade social, inscrevendo aí a tríade didática da qual somos partícipes, na qualidade de professores. Tomando esses dois contextos comunicativos, em interação permanente, a *escrita da criança* pode ser interpretada como *exemplo*, como uma enunciação. De acordo com Bakhtin (1995), posição também assumida por nós, “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela para encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente”. Nesse sentido, faz sentido ficar atento à evolução da escrita das crianças, reconhecendo por sua vez, que os aspectos convencionais desse objeto-escrita precisam ser dominados e integrados aos conhecimentos do aprendiz como condição de base para que possa usar a linguagem escrita na sua prática concreta de iniciação e participação nesse mundo novo (para ela e muitas vezes, também para o seu professor), qual seja: o mundo complexo da comunicação humana, onde o domínio das formas discursivas, de acordo com Foucault (2002, p.150) “não está acima nem abaixo do domínio das regras das convenções que faz da semelhança das palavras entre si, a grande rede horizontal que forma as palavras umas a partir das outras e as propaga ao infinito”. Da língua ao discurso, como do discurso à língua, lembra Barthes (1977, p.31)

[...] não somente os fonemas, as palavras e as articulações sintáticas estão submetidos a um regime de liberdade condicional, já que não podemos combiná-los de qualquer jeito; é todo o lençol do discurso que é fixado por uma rede de regras, de constrangimentos, de opressões, de repressões, maciças ou tênues [...].

Outro aspecto a se destacar diz respeito à noção mesma de *discurso*. Temos observado que, em geral, esta noção aparece associada às produções escritas com um grau maior de elaboração, próprio de crianças e jovens mais avançados nesse domínio de conhecimentos. Não identificamos como inclusos na *noção de discurso* deste programa, as garatujas, os

rabiscos, formações indadequadas de palavras e frases, etc (enfim, escritos característicos das primeiras aprendizagens). Estes, por sua vez, se mantiveram no âmbito restrito das discussões sobre “sistema de representação” de que fala Emília Ferreiro (1985). Não encontramos este processo discursivo reconhecido como tal, isto é, como ação da criança sobre a linguagem escrita, e, por isso mesmo, seu texto mostra-se cheio de lacunas, frouxo, com articulações inadequadas, como é comum a todo iniciante na arte de tecer – fios ou idéias – e que, no caso da escrita, cabe à fala preencher/desfazer/refazer/reconfigurar. As escritas infantis lançadas no papel, de propósito, perante o outro (professor, mãe, colega, etc) que também pode agir em relação a ele, pode mais que vê-lo, interpretá-lo – esse acontecimento inter-humanos (Bakhtin, 1995; Foucault, 2002; Maingueneau, 2004) diz algo não apenas de uma linguagem em construção, mas também de um sujeito-de-discurso em devir.

Na esteira desse raciocínio, salta-nos aos olhos como incongruente a orientação didática aos alunos-professores, no que diz respeito ao aproveitamento, indiscriminado, de *toda e qualquer* atividade, o que é reforçado em *valorizar as “cem linguagens”*, seguida de uma longa lista de atividades, (*aproveitando toda e qualquer atividade*) para que as experiências sejam representadas mediante atividades que enfatizem a oralidade, o *desenho, a música, a poesia, a dramatização, a dobradura, o recorte, a colagem e, naturalmente, a escrita* - enfatizadas como importantes para o ensino e a aprendizagem da escrita. Nesta lista, contraditoriamente, a escrita mesma, fica relegada ao último lugar. [grifos nossos].

Enfim, “estar atento à evolução da escrita das crianças” deveria significar ao aluno-professor formar-se, na teoria e na prática, para ser capaz de compreender/explicar o processo particular da criança em relação ao processo geral de humanização – o que significa compreender a “escrita da criança” como a expressão empírica de sua interpretação *infantil* da realidade em que pensa, aprende, brinca, vive.

Em resumo, as diversas escritas infantis nos revelam – no seu conteúdo e forma – as interpretações de mundo da criança e o seu esforço em dar sentido a experiência vital, enquanto ser-no-mundo-com-o-outro - primeira tríade *social* a ser retomada e reconstituída na educação formal. Que o aluno-professor compreenda em profundidade este processo

infantil, sua caminhada, seus trilhos e suas trilhas, no mundo da escrita, parece-nos igualmente fundamental

Os escritos das crianças representam o seu embate entre o conteúdo disperso do seu pensamento e a necessidade de dizer de modo “inteligível” esse mesmo conteúdo – o rabisco como busca de inteligibilidade – o texto expressão empírica dessa inteligibilidade. A escrita exige um esforço maior de intelectualizar a sua obra – texto – discurso. Pensamento e discurso nunca coincidem, embora um se constitui a partir do outro e um não existe sem o outro, um participa da constituição do outro – porque o sujeito é um sujeito que pensa quando age e age pensando.

Ainda no âmbito do enunciado didático da Atividade 8, quanto às recomendações, para que os alunos-professores “proveitem as oportunidades para escrever e ler, mediante a proposição de brincadeiras e trabalhos com os nomes das crianças”, gostaríamos de discutir algumas questões teórico-práticas correlatas:

(1) quanto à orientação didática “*aproveitar* as oportunidades para escrever e ler” de nosso ponto de vista, poderia significar que os alunos-professores devessem reconhecer no ler e escrever, oportunidades de outras aprendizagens simultâneas. Poderiam, por exemplo, ao mesmo tempo e que, aprendem a ler e escrever, aprender também História, Geografia, Ciências, etc, o que estaria apontando para a superação das tradicionais aulas de alfabetização separadas das aulas de Matemática, de Ciências Sociais e Naturais, etc.

(2) quanto à ênfase às “brincadeiras” e trabalho com os nomes das crianças, sem negar a contribuição dessas proposições didáticas para o desenvolvimento da criança, no contexto discursivo em que elas aparecem, incita-nos a pensar que poderíamos estar diante de um pensamento, bastante comum nas escolas hoje, segundo o qual, na prática, enfatiza-se o brincar em detrimento do próprio aprender, na medida em se apóia no pressuposto, ao nossos olhos equivocado, de que a dimensão lúdica deve ser procurada a qualquer preço na educação de crianças pequenas. Como se aprender uma língua pudesse ser, como diz Arendt (2003, p.232) *sempre* brincando e na mera continuidade ininterrupta da mera existência e ao professor restasse a função de organizar a cada aula uma nova festa para o ensino da escrita, deixando subentendido que “somente o que pode ser aprendido mediante o brinquedo faz justiça à criança” (idem). Este argumento falha, segundo Arendt, quando

não leva em conta a necessária distinção entre brinquedo e trabalho a favor do primeiro, como se *o brincar* fosse somente o que vale a pena no mundo infantil. O que ocorre, por vezes, é que

[...] sob o pretexto de respeitar a criança, [...] esse processo tenta manter a criança mais velha o máximo possível ao nível da primeira infância. Aquilo que iria lhe permitir preparar-se para o mundo adulto, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e não só brincar é extinto em favor da autonomia do mundo da infância. (idem, p. 233)

Não é sem razão que Roland Barthes, nesse sentido, compara o escrever com o dançar e o texto como uma coreografia. O iniciante na coreografia, à semelhança do iniciante na escrita, considerando os meneios próprios de cada linguagem deve encontrar o melhor jeito de encontrar o passo – o que, por vezes, implica aprender, com criatividade, a (re)executá-los. Diz o autor: “na escritura, como na dança, a facilidade, a espontaneidade, o natural, *são efeito de um trabalho*” (op. cit. 65- grifo nosso). Quanto a isso, como professores ou formadores, não se pode “abjurar”. Aprender uma língua escrita pressupõe trabalho, o que, não necessariamente, exclui o prazer. Frente a esta mesma questão, há que se considerar, ainda, o sentido particular do compromisso do professor com os alunos em relação aos objetos de conhecimentos (dentre os quais, a Escrita é um exemplo) no processo de ensino e aprendizagem. Há dimensões desse objeto, que apenas o professor pode revelar, a partir do lugar que ocupa na tríade didática. Em razão desse mesmo lugar, na condição de ser adulto, educador, profissional instaura-se, entre ele e os alunos uma relação assimétrica que lhe cobra aquilo que Bakhtin chama de ato de generosidade, qual seja, que diga/mostre aos alunos o que vê do que eles vêem quando tentam interpretar a escrita. Trata-se de revelar ao outro, *passar adiante* – *passar às crianças* para que elas, por sua vez possam cumprir o papel de sua geração, repassar às novas gerações o patrimônio histórico do qual a escrita é parte, e que tendo herdado dos que nos antecederam temos o compromisso ético de repassar *acrescentando um verso ao grande poema da humanidade*⁸⁸.

⁸⁸ Inspirado no filme Sociedade dos poetas mortos

ATIVIDADE 9

A finalidade dessa atividade é possibilitar ao professor que compreenda, com um maior aprofundamento, que *a atividade de escrita requer a mobilização de muitos outros conhecimentos] que não aos relativos ao sistema de representação*. Além disso, pretende-se que o aluno-professor também *compreenda que o texto* resultante da *atividade discursiva* é sempre condicionado por fatores como: a compreensão que o aluno tem do contexto de produção / contexto de comunicação (explicitado ou não); os conhecimentos que possui sobre o gênero no qual o discurso será organizado.

[grifos nossos]

Esta Atividade 9 do bloco de estudos sobre alfabetização, diferentemente das anteriores, aponta *duas* finalidades didáticas:

- 1) possibilitar ao professor que compreenda, que a atividade de escrita requer a mobilização de muitos outros conhecimentos que não aos relativos ao sistema de representação;
- 2) que o aluno-professor também compreenda que o texto resultante da atividade discursiva é sempre condicionado por fatores como: a compreensão que o aluno tem do contexto de produção e os conhecimentos que possui sobre o gênero no qual o discurso será organizado;

Quanto à primeira finalidade que trata de “possibilitar ao professor que compreenda, com um maior aprofundamento, que a atividade de escrita requer a mobilização de muitos outros conhecimentos que não os relativos ao sistema de representação”, constatamos, logo de início, um retorno do anúncio/promessa de que há *algo mais* a ser aprendido pelos alunos-professores para que compreendam , com um maior aprofundamento, que a atividade de escrita, isto é a atividade de escrever para aprender como se escreve, requer a mobilização de muitos outros conhecimentos que não os relativos ao sistema de representação. Com esta enunciação, pretende-se introduzir o professor no estudo sobre *alfabetização como prática discursiva*, conforme analisaremos mais adiante, quando estivermos no contexto da segunda finalidade dessa atividade formadora.

Analisando a finalidade desta Atividade 9, observamos que se mantém, no seu enunciado, a mesma ênfase dada desde o início⁸⁹, ou seja, o aporte teórico-metodológico consolidado como Psicogênese da Língua Escrita permanece, hegemonicamente, com “**A referência**” a

⁸⁹ Cf. Material impresso – Unidade 4.3 – p. 835 - 910

ser usada pelos alunos-professores nas suas práticas de alfabetização, particularmente no que se refere ao ensino da escrita às crianças.

Esta evidência, de modo geral, contraria tanto a pretensão inicialmente explicitada de “apresentar **diferentes concepções** de alfabetização” como de realizar estudos (entendido como possibilidade aberta de conhecer) sobre os impactos dessa teoria. Contraditoriamente, o que se observa, ao longo das atividades, é que sob o pretexto de se fazer estudos acerca dos impactos, ao se deixar de fora a crítica, fomenta-se a produção e profusão do impacto que se quer difundir acerca das idéias (verdades) de Emília Ferreira entre os alunos-professores, ampliando, mais e mais o número de seus seguidores “dentre os educadores brasileiros”. O relativo se transforma em absoluto. A formação corre o risco de se converter em doutrinação. Conforme reconhecem Charaudeau e Maingueneau (2004, p.222) quando as “palavras utilizadas para introduzir, no agir comunicacional, as estratégias, as dramaturgias ou os didatismos que podem tornar-nos, sucessivamente inventores, propagadores, submissos.”

Como temos tentado demonstrar, o mesmo discurso didático que prescreve o respeito ao aluno sujeito-ativo, num certo sentido, prescreve ao professor acatamento passivo. Nesse sentido, os dados analisados mostram mais continuidade que rupturas em relação às práticas tradicionais criticadas.

Hoje e ontem, o que se vê *são discursos* prescritivos utilizados para justificar a força e o poder de imposição de alguns sobre outros, particularmente nas relações de trabalho profissional. Nesse sentido, uma proposta inovadora de formação de professores, não poderia prescindir da distinção entre “trabalho real e trabalho prescrito”. Para nos ajudar a pensar essa distinção, vamos recorrer a Charaudeau e Maingueneau (op. cit. p. 403) onde encontramos *trabalho real* como “aquele que decorre da competência das funções e da atividade dos executores”. Por sua vez, o *trabalho prescrito*⁹⁰ “como ‘aquele que é planejado pela equipe central’”. Esses discursos de natureza prescritiva ao imporem modos de agir, maneiras de fazer e de se comportar podem ser politicamente utilizados para fomentar concepções míticas, não-críticas, relativamente fechadas ao debate de idéias, conceitos e práticas com riscos à formação de professores de *espírito aberto*.

⁹⁰ Esse trabalho prescrito, geralmente adquire forma escrita e é descrito em um conjunto de textos: regulamentos organogramas, procedimentos, instruções de uso, regulamentos, cronogramas, etc.

Quanto à questão “que o aluno professor compreenda que o texto resultante da atividade discursiva é sempre condicionado por fatores como: a compreensão que o aluno tem do contexto de produção; os conhecimentos que possui sobre o gênero no qual o discurso será organizado”, sinalizando que, no contexto da Unidade 4.3, é nesse momento que ganha espaço privilegiado a “discussão sobre alfabetização compreendida como prática discursiva”. Esboça-se aqui, uma possível resposta para o que temos chamado nesse trabalho de anúncio/promessa – que marcou de modo significativo os enunciados didáticos deste bloco de estudos. Como vimos, oito dos dez enunciados que exprimem as finalidades das atividades que compõem a Unidade 4.3 apontam a psicogênese como o referencial teórico de base para as reflexões teórico-práticas acerca da aprendizagem de desenvolvimento da linguagem escrita. A Alfabetização como prática discursiva, que, no Quadro-texto 8 ocupa o penúltimo lugar dentre os tópicos elencados para estudo, seguindo a rigor a sua classificação inicial, aparece timidamente entremeando outras discussões na Atividade 9. Como objeto de estudo privilegiado, ocupando lugar central nas discussões entre os alunos-professores, é apenas na Atividade 10 - adiante apresentada - que este assunto está previsto, como se vê no enunciado didático da última atividade da Unidade Curricular em foco. Assim, a necessidade de compreender a alfabetização como “prática discursiva” mostra-se como a última finalidade dentre os estudos que a precederam sobre Aprendizagem e Desenvolvimento da Linguagem Escrita: Alfabetização e Letramento.

Quanto ao uso das expressões-conceitos “sistema de escrita”, “sistema alfabético”, “sistema de escrita convencional”, “sistema de representação”, “atividade de escrita” e “atividade discursiva”, consideramos que é oportuno observar a forma pouco criteriosa como são empregados na composição do texto. Passa-se, sem prevenir o leitor, de “atividade de escrita” (subentendido como processo de aprendizagem ...) para *sistema de representação* (produto desta aprendizagem e ao mesmo tempo, processo de construção de conhecimento sobre a escrita), enfim, de modo ambíguo e flutuante, emprega-se as diferentes conceituações, sem construir discursivamente essa passagem, sem esclarecer a rede imbricada de relações que tecem teoria e método de conhecimento, constituição histórica de um objeto e seu ensino-aprendizagem. Tudo se passa, mais uma vez, como se essas expressões falassem por si mesmas, desconsiderando que elas podem assumir diferentes sentidos em diferentes quadros discursivos-conceituais e culturais.

Assim, observamos “sistema de escrita”, “sistema alfabético”, “sistema de escrita convencional”, “sistema de representação” sendo introduzidos nos enunciados didáticos sem que o aluno-professor seja instrumentalizado para compreender conceitualmente cada um desses termos, suas distinções e articulações. O mesmo pode ser dito quanto à “atividade de escrita” e “atividade discursiva”. A primeira reaparece associada ao processo de compreensão do sistema de representação, enquanto que, ao referir-se à segunda, observa-se um abandono do processo (atividade de escrita) chamando a atenção para o texto – apenas, enquanto produto (da atividade discursiva).

Na ausência de claras referências sobre a natureza dessas atividades, permanece nebulosa a orientação teórico-metodológica a ela associada. Dessa forma, além de não favorecer o aprofundamento pressuposto, pode configurar-se como um obstáculo no cotidiano da sala de aula, para o qual o professor está sendo supostamente preparado. Se tais conhecimentos, dizem respeito àqueles necessários à produção de “*texto*”, é preciso esclarecer o conceito mesmo de texto com o qual o módulo está lidando, deixando clara essa relação texto/discurso/*atividade discursiva*..

A primeira palavra e a última, o começo e o fim de uma enunciação permitem-nos já colocar o problema do todo. O processo da fala (e também da escrita, acrescentamos), compreendida no sentido amplo, como processo de atividade de linguagem tanto exterior como interior, é ininterrupto, não tem começo nem fim. A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites (Bakhtin, op. cit. p. 124)

Na perspectiva assinalada acima, se queremos compreender/explicar uma atividade discursiva, convém não separá-la do curso histórico das enunciações. Nesse sentido, mais que produto, a atividade discursiva é processo, sempre interdiscursivo, no qual se inscreve a tríade formadores/professores/Escreita.

Passemos, finalmente, a Atividade 10, última da unidade curricular em foco.

ATIVIDADE 10

Esta atividade pretende *apresentar ao professor uma reflexão sobre a prática de alfabetização compreendida como prática discursiva*⁹¹, tal como explicitado no enunciado da atividade no material impresso.

De acordo com o Material Impresso dos alunos-professores

A autora apresenta, no texto⁹², uma análise de situações de interação em salas de aula, procurando mostrar como a alfabetização é, efetivamente, um processo discursivo, tanto porque supõe leitura e escritura, ambas consideradas pela autora como momentos discursivos, quanto porque o próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação.

Para além disso, a autora procura discutir as implicações para a prática pedagógica dessa forma de compreender a alfabetização.

De acordo com as “Orientações aos Tutores”

Recomendamos que seja feita uma leitura coletiva do texto, por meio da qual, se estudem as proposições da autora, detalhadamente, procurando orientar a reflexão coletiva pelas questões que deverão ser abordadas na elaboração das notas de estudo sobre o que consideraram relevante no texto.

De acordo com o material impresso dos alunos-professores

Escrevam algumas notas sobre o texto, na forma de itens, considerando os aspectos fundamentais que nele foram abordados:

- Os conceitos de funcionamento implícito e função aparente,
 - A relação desses conceitos com a prática pedagógica de alfabetização no que se refere:
 - à compreensão que se pode ter sobre as funções que professor e aluno têm nas situações de ensino;
 - e ao que realmente se ensina e se aprende nestas situações;
 - os sentidos que assume, na prática pedagógica de alfabetização, supor que a criança é capaz e levar em conta a capacidade da criança;
 - *que lugar ocupa a escrita na escola;*
 - o que significa considerar a alfabetização como processo discursivo
- [grifos nossos]

Conforme antecipamos acima, é no texto da Atividade 10 que encontramos a aprendizagem e o ensino da linguagem escrita sendo orientado a partir de um quadro teórico, distinto da psicogênese da linguagem escrita, hegemonicamente imposta aos alunos-professores como a teoria de referência para compreender e explicar o processo de alfabetização, e por conseguinte com poder político-pedagógico conforme Mortatti (2006), para superar o fracasso da escola na alfabetização das crianças. Subentende-se, por

⁹¹ Sobre “prática discursiva” e “processo discursivo” pode-se consultar Patrick CHARAUDEAU & Dominique MAINGUENEAU *Dicionário de análise do discurso*, 2004.

⁹²Ana L. B. SMOLKA. *Salas de aula, relações de ensino*. (texto-base da Atividade 10, p. 913).

consequente, que o objeto-escrita e seu ensino, a partir de então, passaria a se inscrever nesse sistema epistemológico e conceitual em que a escrita, como linguagem é parte constitutiva do processo discursivo histórico do agir comunicacional dos humanos em sociedade. Vejamos, então, o que se quer dizer/mostrar com essa inserção da escrita nesse novo quadro.

Como pode ser observado, é do ponto de vista da *prática* que a *alfabetização*, (e no seu interior, o ensino e a aprendizagem da escrita) está sendo tratada como discurso, ou melhor, como prática discursiva. Pode-se deduzir que *alfabetização* e *discurso* estão sendo relacionados em razão da *natureza prática* que esses conceitos encerram.

A ênfase posta na noção de prática, teoricamente, pode estar a dizer que a linguagem faz parte do conjunto das práticas sociais, sejam elas práticas de produção, de transformação ou de reprodução, sejam elas práticas lingüísticas ou práticas languageiras⁹³. Quanto a isso, não encontramos no referido enunciado didático outros elementos que pudessem esclarecer os conceitos ali envolvidos.

De acordo com Charaudeau & Maingueneau (op. cit. p.396), na análise do discurso desenvolvida desde o final dos anos 60, no contexto da língua francesa, a noção de prática discursiva freqüentemente tem sido empregada fazendo convergir o vocabulário marxista da “práxis” e o pensamento de Foucault. Posicionando-se a esse respeito, Maingueneau por sua vez, diz que a expressão prática discursiva se aplica quando se trata de apreender uma formação discursiva como inseparável das comunidades discursivas que a produzem e a difundem. Nestes termos, diz o autor, e, nós também adotamos esta concepção: uma formação discursiva deveria, então, “ser pensada ao mesmo tempo como conteúdo, como modo de organização dos homens e como rede específica de circulação dos enunciados”.

De um lado, conforme o texto “Orientações aos Tutores” encontramos a recomendação “que seja feita uma leitura coletiva do texto, por meio da qual, se estudem as proposições da autora, detalhadamente, procurando orientar a reflexão coletiva pelas questões que deverão ser abordadas na elaboração das notas de estudo sobre o que consideraram relevante no texto”. De outro, desta feita, de acordo com o material impresso destinado aos

⁹³ Sobre esse tipo de *prática* pode-se consultar CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. Idem.

alunos-professores encontramos alguns indícios muito vagos como, por exemplo, no enunciado didático a seguir que tem como finalidade orientar a leitura do texto-base. Assim, apresenta-se a enunciação:

“No texto [...] a autora procura mostrar como a alfabetização é um *processo* discursivo”. Observem que agora não se fala de *prática* discursiva, mas de *processo* discursivo. De modo igualmente vago, aborda-se a leitura e escritura, como momentos discursivos, porquanto o próprio processo de aquisição da linguagem escrita, segundo o ponto de vista do enunciador que lê Smolka, “vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação”.

Por outro lado, *prática discursiva* tem sido empregada, de modo geral, no interior de redes conceituais, em distintas comunidades acadêmicas, por vezes, com o mesmo sentido de *discurso*. Nessas situações em que “*prática discursiva*” é usada como “*discurso*”, entende-se que nessa situação está implicado um posicionamento teórico que considera o discurso como uma forma de ação sobre o mundo produzida fundamentalmente nas relações de forças sociais

Por sua vez, se consideramos discurso como prática social, nesse sentido específico, as práticas discursivas, como qualquer prática social, são determinadas e restringidas pelo social e, ao mesmo tempo, elas produzem efeito sobre ele, ou seja, podem contribuir para produzir alterações na sociedade e nos sujeitos, em inter-relação permanente.

No que diz respeito à expressão *processo discursivo*, em “alfabetização é, efetivamente um processo discursivo” gostaríamos de trazer para o presente debate as seguintes reflexões encontradas no Dicionário de Análise do Discurso (idem p. 407).

De acordo com o que consta neste dicionário, durante os anos 70 e 80, “esse conceito foi utilizado pelos pesquisadores que situam seus trabalhos no quadro de uma teoria das ideologias”. Atualmente, a expressão *processo discursivo* parece ter desaparecido em proveito de fórmulas mais simples, porém, mais vagas, como discurso, texto, debate, escrita, etc. Um pouco antes, no final dos anos 60, foi Pêcheux quem lançou, a expressão “processo discursivo”, ligada à sua “teoria das formações discursivas” e à “Análise Automática do Discurso - AAD” que parece não ser mais muito empregada atualmente.

Corroborando a noção de interdiscurso, Pêcheux (1969:14) dizia que “o processo discursivo não tem, de direito, um início, isto é, o discurso se apóia sempre sobre um processo discursivo prévio ao qual ele atribui o papel de matéria-prima”⁹⁴.

Nessa perspectiva faz sentido a discussão da Atividade10, a partir do texto que aborda “a alfabetização como um *processo discursivo*, isto é, na medida em que *leitura e escritura* são ações comunicativas que inscrevem os seus autores, quer na condição de ensinante, quer na condição de aprendiz, no processo, a um só tempo, *discursivo e interdiscursivo*. Essa perspectiva nos permite falar de *aquisição* da escrita falando ao mesmo tempo de *inserção crítica*, do professor e seus alunos, nesse processo interdiscursivo, que, por sua vez, se entrelaça a outros processos históricos, não apenas lingüísticos, mas também interculturais, simbólicos, ideológicos etc. De acordo com essa perspectiva, talvez seja mais pertinente, falarmos de leitura e escrita não apenas como momentos que se sucedem, mas como operações psicológicas e sociais que podem concorrer, através de um processo de influência mútua, para a busca/produção de significados e sentidos dos humanos no mundo. Tais operações/ações podem se apresentar como concorrentes, por vezes, dissidentes, freqüentemente, contraditórias, uma vez que integram o conjunto complexo da vida social. No fundo, ensinar e aprender a escrever deveria significar, colocar-se nesse processo continuado de interpretar as interpretações de outrem, que interpretaram as palavras e as coisas antes de nós. Se, de um lado, “ler sempre foi compreender”, e, “conhecer sempre foi interpretar, trata-se, portanto, de interpretar as interpretações para melhor compreender os mundos natural e social, dos quais somos *exemplos*: sínteses dialéticas.

⁹⁴ Apud CHARAUDEAU, P.& MAINGUENEAU, D. op. cit. p. 405.

CAPÍTULO VI CONFIGURANDO SÍNTESES A PARTIR DOS ENUNCIADOS DIDÁTICOS

Esta apresentação de sínteses de dados teve como objetivo melhor ilustrar as análises desenvolvidas, levando em conta os objetivos deste trabalho. Para isso, voltamos às nossas fontes e consultamos as consignas que orientam as atividades correlatas às finalidades que integram os *discursos específicos* do nosso trabalho. Portanto, o Quadro-síntese a seguir apresenta um levantamento geral de dados acerca do nosso objeto de pesquisa, desta feita, consultando outros enunciados didáticos, igualmente específicos, que integram a mesma unidade curricular em foco.

ENUNCIADOS DIDÁTICOS - ORIENTAÇÕES AOS ALUNOS-PROFESSORES	
Analisando textos de crianças, consideramos “isso é Escrita”: concepções e sentidos	Baseando-se em sua experiência e discutindo com seus colegas, solicitamos...
<p>Isso é a Escrita: (assim ela deveria ser ensinada)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ um sistema de representação da língua único e complexo e não um código de transcrição ▪ uma linguagem utilizada nas práticas sociais ▪ a linguagem escrita não é o escrito, o grafado, ela é mais ampla do que isto. ▪ produção de textos ▪ produzir um texto em linguagem escrita significa considerar uma determinada escolha lexical, uma determinada forma de organizar o enunciado, significa selecionar determinados recursos lingüísticos; ▪ a escrita, seus elementos são representações gráficas de elementos sonoros, arbitrários (...) até mesmo o recorte do continuum sonoro em fonemas é uma convenção (...). ▪ para além da natureza alfabética do sistema de representação da escrita, há a questão da ordem ortográfica que rege esse sistema ▪ o desenho (modo icônico) e a escrita (modo não-icônico) são diferentes representações gráficas. ▪ palavras e nomes são escritos com letras que mudam em quantidade e qualidade. ▪ nomes são formas estáveis. <p>Isso não é Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • ler e copiar frases simples e curtas. • usar sílabas adequadas para formar palavras • copiar palavras • combinar adequadamente sílabas para formar palavras conhecidas no cotidiano • [...] <p>Fonte: Unidade 4.3. Tema 4 – Módulo 2.</p>	<p>Tipos de textos solicitados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer relatórios (levantamento de dados, com gráficos e tabelas); • Elaborar quadro-síntese de leituras; • Elaborar definições; • Elaborar sínteses (individuais e coletivas); • Fazer planejamentos distintos: reuniões, aulas, estudos, seminários, atividades extra-classes; • Elaborar projetos de trabalho; • Planejar diagnósticos e fazer os relatórios; • Planejar avaliações; • Fazer avaliações de aprendizagem descritivas; • Apresentar, de maneira resumida, os principais aspectos de uma dada teoria, no formato de um quadro teórico-conceitual; • Elaborar objetivos: de aulas, reuniões, de projetos pedagógicos e de projetos de pesquisa, etc., • Escrever introdução (e a conclusão) de diversos tipos de textos • Escrever trabalhos acadêmicos, tratados genericamente, quer se trate de Filosofia, Artes, Literatura, Didática, etc • Delimitar um problema de pesquisa, os objetivos da pesquisa; • Escrever relatórios (de pesquisa, de trabalho) • Fazer relatos de experiência – Vivências Educadoras • Escrever Normas de Convivência • outros

Neste Quadro-síntese tentamos reunir, de um lado, as principais concepções e sentidos correlatos ao conceito de Escrita e as dimensões deste objeto de conhecimento abordados nos enunciados didáticos que orientam o ensino na infância. Do outro lado, registramos diversos tipos de textos exigidos dos alunos professores como parte das atividades a serem realizadas e avaliadas durante a formação. Em ambos os casos, é a linguagem escrita em graus diversos de complexidade que está em questão: no primeiro, explicitamente, como objeto de ensino. No segundo, implicitamente, como objeto de aprendizagem integrante do processo de formação. No conjunto de suas inter-relações, estes dados mostram elementos significativos do tratamento teórico-metodológico dado à linguagem escrita na formação destes professores-alfabetizadores, os quais serão abordados a seguir.

Analisando a coluna “isso é a Escrita”, como já assinalado anteriormente, as atividades (Unidade Curricular 4.3) que tratam especificamente do ensino da escrita nos primeiros anos de escolarização infantil, embora se faça referência à dimensão discursiva da alfabetização, quando se trata de abordar este objeto no contexto do desenvolvimento da aprendizagem da criança, observa-se uma forte tendência em focar os aspectos da linguagem falada ali representados, isto é, os elementos da produção escrita infantil que remetem a fala (“a escrita é uma *representação* da fala”) desconsidera-se e/ou minimiza-se que a Escrita é também conhecimento e ação do homem no mundo – ação discursiva: ação de conhecimento e de dar a conhecer.

A linguagem escrita não é uma mera linguagem oca destituída de significados e sentidos: quer se trate de textos mais elaborados ou proto-textos, garatujas, pseudo-letras, palavras, etc., que se ligam entre si e se ligam ao mundo, através da atividade do humano. Dessa forma, exprimem a ação do homem. A linguagem Escrita, como todo produto da ação dos homens em sociedade é um conhecimento histórico, um legado da humanidade. A Escrita é ela mesma uma área imensa de conhecimento, no dizer de Vygotski, um *sistema complexo de conhecimentos e signos*, ou seja, a escrita enquanto criação do humano é um objeto distintivo de sua cultura, uma vez que agrega à dimensão social o esforço psicológico do humano de produzir conhecimentos e ao mesmo tempo produzir as formas lingüístico-discursivas adequadas à sua expressão no mundo. Olhando a escrita dessa perspectiva, vamos observar que as palavras e textos, não se ligam ao mundo da cultura escrita tão somente enquanto parte de um “banco lexical” que usamos para fazer escolhas, mas sobretudo porque se inscrevem em sistemas conceituais, em processos interdiscursivos, os

quais, agregam novos significados às palavras que mudam de sentido, quando muda o quadro cultural em que se inscrevem. Em razão disso, é possível compreender porque as palavras são reveladoras de conhecimentos acerca das realidades natural e social. Daí podermos dizer que, a apropriação de conceitos e idéias, pode se dar, simultaneamente à aprendizagem da Escrita e Leitura.

Segundo Bakhtin (1995, p.116), “o pensamento não existe fora de sua expressão e fora da orientação social dessa expressão. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o conteúdo a exprimir) à sua objetivação externa (a enunciação) situa-se, completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos. (idem p. 117)

Em resumo, palavras e textos (há palavras que, sozinhas, constituem um texto) e num certo sentido, também certas garatujas, combinações simbólicas com função signica, palavras, etc., enquanto signos, tais textos/discursos nos reencaminham, na medida em que nos incitam a buscar uma possível significação para o que enunciam, a campos de reflexão e aprofundamento de nossa compreensão acerca do humano, das sociedades e da história das formações culturais da humanidade. A linguagem, nesse sentido é uma criação humana a serviço da comunicação social – da compreensão/interpretação e expressão escrita (e também oral) do sistema alfabético, dos códigos e regras convencionais à diversidade das práticas discursivas sociais, uns e outros conhecimentos de modo indissociável, uns em relação aos outros em processo de colaboração permanente.

Assim, as explicações dos textos infantis podem assumir novos contornos se inscrevermos as crianças e suas produções escritas, em conjunto, na tríade social (Homem/Homens/Mundo) do processo histórico-discursivo da humanidade, onde o humano se constituiu como intérprete ativo, e, nessa condição social de ser-com-o-outro criou ferramentas materiais e imateriais – instituiu os diferentes processos comunicativos, considerados hoje, como uma grande rede de discursividade em desenvolvimento.

A criança, na qualidade de intérprete ativo, partilha o estado de vir-a-ser com todas as coisas vivas, com respeito à vida e seu desenvolvimento” (Arendt, 2003, p.234). Assim que chegam ao mundo, a partir de suas primeiras experiências sócio-culturais, as crianças criam seus símbolos e seus signos – para muitos adultos, “garatujas sem sentido”, para a criança, “registro de sua compreensão provisória do mundo em que vive” – signos representando coisas – síntese provisória do conhecimento de mundo da criança em devir na história da humanidade e no mundo público da cultura escrita.

Dessa perspectiva, aquilo que, num primeiro momento pode nos aparentar como “i-legível”, pode ser compreensível, se consideramos a premissa de Vygotski, segundo a qual, a linguagem escrita (portanto, também os primeiros escritos infantis) é o lugar onde se realiza o pensamento humano para fins de comunicação com o mundo e com tudo e todos que dele participam. Assim, os tracinhos, as bolinhas, os pingos, seus riscos e rabiscos, seus desenhos, muitas vezes, incompreendidos⁹⁵, demonstram empiricamente o discurso da criança formando-se a partir de sua relação com a linguagem escrita, em um determinado grupo social concreto. Nesse contexto social, este objeto que é parte da cultura, *incita a criança* (no sentido proustiano) a compreendê-lo. A um só tempo, a criança é capturada/enlaçada por um processo de leitura em que o objeto-escrita se converte/irrompe no pensamento infantil como objeto de seu estudo: ou seja, como algo que ela *deseja* conhecer. Daí para frente, desencadeia-se um longo e complexo processo afetivo-cognitivo e social de interpretação/expressão desse objeto.⁹⁶ Na qualidade de texto/discurso as distintas produções escritas das crianças são uma demonstração empírica do desenvolvimento psicológico infantil. Em outras palavras, a criança ao se apropriar dos signos e das linguagens do seu entorno, suas estruturas psíquicas podem mudar de configuração e exprimir, então, ter desenvolvido novas capacidades psicológicas superiores às precedentes. Considerar a Escrita como um sistema complexo de signos e símbolos, implica em inscrevê-la no “sistema de produção de sentidos” que se produz na relação homem/cultura.

Essa questão “traz implicações importantes para a prática docente de alfabetização” na medida em entendemos que a *linguagem escrita* não se constitui, apenas, em diferentes “formas lingüísticas” de expressão e/ou representação, a grande variedade de textos – dos

⁹⁵ Cf. *Saint-Exupéry em O Pequeno Príncipe*.

⁹⁶ Desde o século XVI, “conhecer sempre foi interpretar” (FOUCAULT, 2002, p. 44)

mais simples aos mais complexos, resulta das formas diferenciadas de organização do conteúdo, segundo os objetivos de cada texto/discurso, em ligação a uma situação bem precisa, a situação social imediata dá forma à enunciação⁹⁷. Se, tomamos a *linguagem* apenas como *forma* pressupomos uma linguagem vazia, destituída de conteúdo e de significação⁹⁸. É o conteúdo que dá forma a linguagem. *Conteúdo/forma*, se constituem numa unidade dialética – espaço de constituição do sujeito, no mundo da Ciência, da Cultura e na História. A Escrita como signo – nos remete ao humano, sua cultura e história da qual a língua é apenas uma parte constitutiva.

A partir do quadro teórico-conceitual de onde falamos, pensar “a produção de um texto em linguagem escrita levando em consideração determinada escolha lexical, uma determinada forma de organizar o enunciado, selecionar determinados recursos lingüísticos”, em contrapartida, não autoriza dizer:

“Isso **não** é Escrita

- ler e copiar frases simples e curtas,
- usar sílabas adequadas para formar palavras,
- copiar palavras,
- combinar adequadamente sílabas para formar palavras conhecidas no cotidiano...”

Contrapondo esta noção acerca do processo de escrever vamos refletir com o literato Calvino (2001, p.61) para quem “o êxito do escritor está na felicidade da expressão verbal, que em alguns casos pode realizar-se por meio de uma fulguração repentina, mas que em regra geral, implica uma paciente procura do *mot juste* (no mundo interior e exterior, acréscimo nosso), da frase em que todos os elementos são insubstituíveis, do encontro de sons e conceitos que sejam os mais eficazes e densos de significados” e também sentidos, acrescentamos. “Estou convencido, diz Calvino, de que escrever prosa ou poesia, (e nós diríamos escrever bem em qualquer gênero), trata-se da busca de uma expressão necessária, [...] densa, concisa, memorável”. Sem dúvida, isso se desenvolve no ensino e aprendizagem, porém, não se exclui desse processo, concorrendo com conhecimentos, informações e idéias, uma dose de fantasia, imaginação, ‘busca de adequação’ que combine esforço intelectual e imitação, cópias de bons modelos, utilização de boas referências. Essa discussão poderia nos levar a outra: *critérios de economia* de fala Eco (2000, p.77) ao que colocaríamos lado-a-lado *critérios de sabedoria*.

⁹⁷ De acordo com Mikhail BAKHTIN “a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e os estilos ocasionais da enunciação” (op. cit. 114)

⁹⁸ Sobre o assunto ver Mikhail BAKHTIN. Tema e significação na língua. op. cit. p. 128 -136.

Retomando o Quadro-síntese em discussão, na outra coluna, temos um levantamento de diversos tipos de textos exigidos dos alunos-professores, como parte das atividades acadêmicas a realizar. Teceremos a seguir algumas considerações sobre esta questão, no que se mostra do ponto de vista didático.

Segundo Mortatti (2006, p.11) a partir dos anos de 1980, com a expansão das idéias do cognitivismo construtivista no Brasil e a disseminação de seus pressupostos teórico-metodológicos, dentre os quais, “encontra-se a ênfase no aluno – aquele que aprende e como aprende”, em decorrência dessa idéia, amplamente divulgada por formadores atuantes nas universidades e em programas de *formação em serviço*, “funda-se uma nova tradição: a desmetodização da alfabetização”, o que, por sua vez, gerou no nível de muitas apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática, e, no limite, criou-se um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino – considerado este, aqui, como uma atividade com especificidade, como um trabalho profissional. Ressonâncias dessas concepções são encontradas nos discursos formadores do Programa em foco, como podem ser observadas nas consignas abaixo, retiradas das orientações didáticas aos alunos-professores, tais como:

- “Em grupos de três, baseando-se em sua experiência docente e de vida, respondam [...]
- “Apresentem suas respostas aos demais colegas da classe, discutindo-as com o grupo”[...]
- “Apresentem suas conclusões para o restante dos colegas e discutam-nas. Se necessário, reformulem sua resposta.” [...]
- “Apresentem sua análise para os demais colegas e discutam-na com eles” (Atividades 1, 2, 3, 4, respectivamente etc).

Em nome, muitas vezes, de uma determinada concepção de *modernidade*, a aplicação de tais orientações didáticas, na ausência da crítica, pode converter-se numa armadilha com sérios prejuízos para alunos e professores. No que diz respeito ao professor, além de deixar em aberto o seu papel profissional na tríade didático-pedagógica, este mesmo pressuposto teórico, pode gerar dúvidas acerca da relevância do seu papel no ensino-aprendizagem, notadamente no nível universitário, e/ou, ainda, ser utilizado para justificar a desnecessária presença do formador.

Tentamos, a partir desses discursos, reconstituir a tríade didática no interior desse processo de formação. Porém, ao tentarmos reconstituir, didaticamente, o processo educativo/formativo, em andamento, os referidos dados projetam uma configuração triádica em que as inter-relações entre formadores/professores/ensino do objeto-escrita mostram-se fragilmente esgarçadas. Isso nos faz concluir que apesar da inovação metodológica, no que diz respeito a formação de professores para compreender e fazer da alfabetização uma prática discursiva, observa-se mais continuidades que rupturas entre educação “tradicional”, a educação “construtivista” e as tentativas de inovação/superação de ambas (onde e como o PEC-Municípios se encontra, por declaração). Ainda, nesse sentido, é oportuno destacar que embora o PEC tenha como premissa pedagógica que qualquer ensino deveria partir dos conhecimentos prévios dos aprendizes, isso nos parece negligenciado na própria prática do Programa, quando exige dos alunos-professores domínio de uma diversidade de textos, cujas competências e conhecimentos requeridos para obter êxito na realização, deveriam ser objeto e objetivo da formação na qual se encontram, como por exemplo, os diversos tipos de textos elencados no Quadro-síntese.

Dessa forma, onde seria conveniente observar continuidade teórico-prática, o que salta como evidências são rupturas: de um lado, quando se trata de mostrar aos professores o que é a linguagem escrita e como deveria ser ensinada às crianças, fala-se da escrita de modo genérico, utilizando conceituações abstratas, contrapondo como excludentes dimensões que são de fato intercomplementares no discurso escrito. De outro, quando se trata da *prática de letramento* no espaço da formação, tudo nos faz pensar que estamos diante de uma Pedagogia da Escrita que anuncia o que é preciso que o professor saiba, porém, desconsidera que “discutir com colegas” pode não ser suficiente para aprofundar concepções, desfazer equívocos teórico-práticos, enfim, reconceitualizar. Deixando implícito *como* e *onde* aprofundar os saberes teóricos e didáticos referendados como relevantes no desempenho acadêmico e na prática profissional, instaura-se uma contradição entre a didática realizada e os discursos formadores amplos, como, por exemplo o Quadro-Texto (1.7) que trata das *competências* e das expectativas de aprendizagem dos alunos-professores, durante o curso.

Uma demonstração de esforço na contramão do que dissemos acima, poderia ser explorar/trabalhar, além dos textos de crianças, textos de alunos-professores, textos de formadores, os próprios textos/documentos do PEC. Talvez, dessa forma, (que não é a

única, trata-se de meros exemplos) na qualidade de formadores, se possa agregar diversificadas referências, a partir das quais os professores poderiam ser ajudados a compreender o que efetivamente se quer dizer com “práticas de letramento” e/ou “práticas discursivas sociais”. Isso, não encontramos nos enunciados didáticos analisados: sinalizações de fontes-referência, onde os professores poderiam obter respostas plausíveis a respeito desses conhecimentos: explicitando quê conhecimento, qual a sua natureza, quais aspectos, onde encontrá-los (se no próprio programa, em que momento ou situação, e/ou, ainda, em outros textos e contextos), como deles se apropriar, que capacidades psicológicas estão implicadas e como podem ser desenvolvidas. Talvez fosse útil começar por nós, começando por rever, criticamente, nossa formação e prática de formadores.

Confrontando o Quadro-Síntese deste tópico com o Quadro-texto 9 (2.2) que trata da Síntese da Unidade (Unidade 4.3 – focada neste trabalho), onde se encontra a *finalidade* curricular das dez atividades previstas para os estudos acerca da “aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita”, traduzida como “um espaço de *reflexão sobre as diferentes concepções* de alfabetização e suas decorrências didático-pedagógicas” [...] com ênfase no texto/discurso, passando pela “formulação do conceito de letramento”, uma maneira, não a única, de trazer isso para o interior do processo de formação, poderia ser a abertura do debate sobre os diversos tipos de textos, em uso no próprio programa: suas diferenças e semelhanças no conteúdo e forma de apresentação, como a finalidade do texto influencia na sua organização, etc. Isso poderia significar iniciar na própria formação a prática de letramento que se quer que assumam na vida social mais ampla e que seja objeto de seu ensino profissional nas escolas.

Conforme já dissemos nos tópicos anteriores, este programa, de modo diferente de outros considerados convencionais, prevê na sua metodologia, diversificadas atividades de escrita e leitura. Contudo, do ponto de vista da didática, talvez os formadores pudessem ajudar aos alunos professores a fazerem as articulações teórico-práticas, tomando como referência a própria diversidade de textos/discursos que são usados no programa com finalidades e objetivos variados. Da mesma forma que a mera existência de uma Biblioteca não assegura sua adequada utilização, de modo semelhante, pesquisas e experiências têm mostrado que o fato de certos recursos existirem (didáticos e outros) não significa que serão adequadamente utilizados. O que tentamos fazer entender diz respeito à necessidade de alunos-professores e formadores assumirem didaticamente, de modo explícito e

intencional, tanto a execução das práticas de linguagem previstas no Programa como suas articulações com outros conhecimentos e outras atividades – o que significa tomar as próprias atividades de leitura e escrita, amplamente utilizadas no Programa como objeto de ensino, ao longo da formação dos alunos-professores.

No fundo, concordamos com Morin (2002) sobre a necessidade de reforma do pensamento, para nós, a começar no campo da didática de formação de professores. Um pensamento *educado* a fragmentar ou a ver a vida ou a história da vida como episódios isolados, não muda e nem começa rapidamente a estabelecer nexos entre o que vê em dispersão. A capacidade de aproximar e discernir conceitos, idéias, concepções e valores, assim como, de articular o disperso, estabelecer relações para identificar/distinguir, todas estas operações mentais necessitam ser, didaticamente trabalhadas, para evoluir e se desenvolver.

Se, por um lado, concordamos com a proposição de Morin (1999) de que a *reforma do pensamento* depende de uma *reforma da educação*. Nessa mesma perspectiva, discordamos quanto à *só podermos começar* uma mudança de pensamento *pela escola*. Se, admitimos que, toda mudança que envolva transformações conceptuais, passa necessariamente, por *mudanças profundas nas instituições... pela reforma dos espíritos...* (espíritos que, mais que habitar as instituições, dão-lhes rumo), sem dúvida, tal reforma não se consolidará sem que as licenciaturas universitárias participem desse processo histórico, profundamente pedagógico. Apenas, nesse sentido, faz sentido pensar num círculo vicioso se convertendo em um círculo virtuoso: em que, educadores e educandos, assim como formadores e professores possam se colocar como partícipes ativos na tríade didática e dinamizá-la *ad infinitum*..

Se, é verdade que, “boas referências“ possibilitam a “construção de conhecimentos” por parte da criança-aprendiz”, retomamos aqui, como já a colocamos, do interior mesmo desse processo de formação, a velha pergunta formulada por Marx : “Quem educa os educadores?”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quer como pesquisadores, quer como professores, quando nos propomos como objetivo analisar/compreender a relação criança/linguagem escrita nos confrontamos com um processo dinâmico, multifuncional constitutivamente atravessado por uma série de fases e estados, não apenas relacionados com a idade e que podem mudar o próprio desenvolvimento. Como não poderia ser diferente, existem muitas dimensões desse processo, ainda não explicadas, outras insuficientemente esclarecidas, particularmente quando se trata de explicar as imbricações entre pensamento e linguagem e/ou pensamento e palavra. Para tecer nossas considerações e interpretações finais acerca da relação criança/linguagem escrita e o papel da formação e prática do professor nesse contexto, vamos retomar conceitos e concepções do nosso quadro teórico-conceitual, de onde nos colocamos para abordar nosso problema em função dos objetivos dessa pesquisa.

Inicialmente, vamos retomar as reflexões de Vygotski (1993, 1995) acerca da relação pensamento e linguagem para, a partir de então, pontuarmos alguns aspectos que consideramos relevantes para este momento. Lembramos aqui, que a grande preocupação de Vygotski orientava-se para as mudanças interfuncionais que se operam na psique mediante novas aprendizagens. Assim, podemos sintetizar algumas de suas principais premissas: (a) o pensamento se realiza na palavra. O pensamento não se manifesta na palavra e sim culmina com ela; (b) a relação entre pensamento e palavra não é uma coisa, mas um processo; (c) trata-se de um movimento do pensamento até a palavra, e o inverso, da palavra até o pensamento.

De modo mais amplo, todo pensamento trata de unir algo com algo, desenvolve-se estabelecendo relações. Une e articula para diferenciar: cada processo segue sua linha específica de desenvolvimento. Assim parecem ser as relações entre a fala/leitura/escrita: uma se inspira na outra, continuamente.

De modo mais específico, a palavra (oral e escrita) costuma estar presente em todos os atos de leitura, isto é, de compreensão e de interpretação. Como vimos com Bakhtin, Eco e Foucault, nas obras amplamente citadas, as palavras que usamos para interpretar o mundo são retiradas do próprio mundo cultural e social em que vivemos. Assim, toda compreensão é uma resposta a um signo por meio de outros signos. A palavra em geral, e no discurso infantil como parte do processo social, passa por profundas mudanças de significado e de sentido no curso do desenvolvimento sócio-cultural da criança.

Essas premissas teóricas sustentam nossa concepção de criança como intérprete ativo no mundo. Na condição humana de ser-de-discurso, e intérprete ativo, mais do que representar a fala, ela busca sentido para si-no-mundo com todos os outros com quem vive: vê, ouve, sente, lê, traduz, imita, escreve, pensa, interpreta oralmente ou por escrito. Ao escrever, por mais rudimentar que possa parecer a sua linguagem, a criança age tentando incluir-se no processo discursivo de sua sociedade.

De acordo com as fontes do PEC-Municípios utilizadas neste trabalho, conforme já vimos, os textos de crianças foram amplamente utilizados para mostrar aos professores “o que é a escrita” e como as crianças aprendem e se desenvolvem nesse campo da linguagem escrita.

Segundo Vygotski, durante o desenvolvimento infantil os aspectos semânticos e fásicos podem seguir linhas opostas⁹⁹: o aspecto semântico vai do todo para as partes [...], enquanto o aspecto fásico, externo, por sua vez, vai das partes para o todo. De modo que, na infância, pensamento e linguagem trilham caminhos distintos. Em razão disso, é preciso atentar para situações em que, quando diz uma palavra, a criança pode estar a dizer/representar, do ponto de vista do seu significado, uma frase completa, uma oração de uma só palavra, o que equivale dizer que seria um equívoco pensar que a estrutura da linguagem é um reflexo especular do pensamento.

A palavra da criança, num dado momento e contexto comunicativo, pode assumir diferentes significados. Por exemplo, uma palavra pode, não só sinalizar determinado objeto, mas realizar uma complicadíssima análise deste objeto, análise que se estrutura nos códigos da cultura em que a criança vive e durante o processo de sua história social. Ao mesmo tempo em que *indica algo*, a criança pode introduzir o objeto em questão, num sistema de conexões e relações, o que nos faz pensar que o analisa e o generaliza¹⁰⁰. Nesse sentido diz-se que, a palavra e o seu conceito se inscrevem num quadro mental formado a partir de um quadro cultural que lhe dá sentido.

Salientamos nesse momento, a importância de todos nós, formadores e professores, aprendermos a discernir diferenças entre o desenvolvimento da linguagem e o

⁹⁹ Sobre essa questão, consultar Vygotski, L.S. . Obras Escogidas, Madri: Aprendizaje/Visor, 1995

¹⁰⁰ Por ex., rosa (flor); caneta (instrumento para escrever); relógio (hora, tempo), etc.

desenvolvimento do pensamento infantil. Se nossa atitude não for suficientemente crítica, poderemos ser induzidos a erros e interpretações equivocadas. No bojo das inovações no ensino da linguagem escrita é comum a prática de solicitar às crianças que expliquem seus textos e desenhos. É preciso considerar nessa prática que a linguagem é também insuficiente em relação à dinamicidade do pensamento: a fala não reproduz, especularmente, nem o pensamento, nem a realidade que está a explicar. Nossa análise dos *relatos das crianças* sobre os seus desenhos e escritas – protótipos de textos infantis – podem nos induzir à percepções equivocadas acerca do pensamento infantil sobre o mundo, e, por conseguinte, a adotarmos abordagens teórico-metodológicas impróprias em determinadas situações concretas.

Do ponto de vista do desenvolvimento do pensamento tem sido observado que a percepção de crianças mais jovens, independe do nível sócio-econômico, como também confirmou Nicolau (cf. Atividade 8 dos Discursos Específicos-Unidade 4.3), que o mundo para elas não se traduz em quantidade, nem por uma soma de objetos separados, sua percepção é de natureza sincrética, isto é, integral, mais ou menos em forma de grupos, e que sua percepção e idéia sobre o mundo depende da situação na qual se encontra, com quem convive, em que contexto sócio comunicativo, etc.

Do ponto de vista do desenvolvimento da linguagem infantil, vemos que as crianças mais jovens dizem, no começo, palavras soltas, logo passam a produzir expressões melhor estruturadas. A partir de então, parece, formar-se, uma etapa de desenvolvimento importante quando a criança diz orações complexas e une os diversos elementos da oração. Em seus experimentos com desenhos de crianças Vygotski observou que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem em crianças não coincidem entre si, seguem caminhos diferentes, muito embora se desenvolvam em íntima interdependência. Este comentário acerca dos desenhos de crianças estão inclusos aqui porque a prática de desenhar e explicar os desenhos aos professores faz parte das recomendações didáticas dos discursos formadores do PEC-Municípios, nosso campo de estudos.

O desenvolvimento da linguagem reestrutura o pensamento e lhe confere novas formas. Quando, ao descrever determinado desenho que ela mesma fez, uma criança simplesmente enumera os objetos que desenhou, não se pode dizer, ainda, que seu pensamento está estruturado. Todavia, não se pode negar que, por meio dessa ação a criança demonstra a

realização de uma etapa essencial da formação do pensamento lingüístico que começa a se esboçar. De acordo com Vygotski (1995), a criança que destaca objetos isolados de uma massa de impressões aglutinadas usa a palavra como meio para diferenciar as conexões sincréticas, e estabelecer entre as partes que nomeia, algum nexos objetivo que lhe faça sentido.

Nesse contexto, a *palavra* serve à criança de *instrumento de análise* do mundo em que vive e dos objetos que nele observa. Através da ação verbal, a criança passa de uma visão sincrética das coisas e signos que a rodeia e ingressa em um processo psicológico novo – o processo de formação de conceitos. Nesse sentido, Vygotski (op. cit. p.281) esclarece que primeiro, diz o autor, “os conceitos não se formam por uma via puramente mecânica, nosso cérebro não faz fotografias coletivas [...], um conceito se configura por uma reelaboração de imagens e idéias a cargo da própria criança” (tradução nossa), nas inter-relações sociais que vive na sua cultura.

Chamamos a atenção, mais uma vez, para o processo de formação de conceitos, o qual, notadamente em crianças mais jovens, liga-se ao desenvolvimento da palavra, mas não se limita a esse único caminho no curso de sua formação evolutiva. Um conceito se forma através de complexas mudanças que se produzem envolvendo imagens e palavras que se transformam para configurar um novo sentido acerca de determinada realidade. Assim, quando uma criança passa a pensar com a ajuda da linguagem, sobretudo da linguagem escrita, dada a sua natureza mais abstrata, abre-se-lhe uma nova possibilidade de interpretação de mundo. De ser inicialmente adaptativo ao meio, o humano, por meio do pensamento verbal que desenvolve na relação com o outro, eleva-se à condição de ser intérprete-ativo intérprete-compreensivo do mundo. Dessa maneira, o desenvolvimento da linguagem escrita e oral¹⁰¹, não só reestrutura o pensamento e lhe confere novas formas como dá a conhecer ao mundo um humano reconfigurado em um novo perfil – um humano com capacidade de buscar sentido para o que vê, ouve, percebe, sente, pensa. Interpreta o que lê/compreende, produz discursos e, dessa forma, tenta se incluir no processo discursivo social da humanidade. Essa é para nós uma das mais significativas mudanças que o desenvolvimento da linguagem escrita opera nos humanos e suas culturas, nas distintas sociedades.

¹⁰¹ inegavelmente, todas as linguagens humanas, portanto a Arte, o Teatro, o Cinema, etc.

Dessa perspectiva é que pensamos a escola como lugar de inclusão dos sujeitos na cultura científica que transborda da escola à sociedade mais ampla. Tal inclusão implica em que, cada criança que ali chega encontre as condições que a entrada com êxito na cultura da escrita, requer. Em outras palavras, as crianças precisam encontrar escolas e professores em condições pedagógicas e de formação profissional adequados, de modo a poder ajudá-las, didaticamente, a “passar de contextos não-científicos ou pré-científicos à contextos científicos” (Brossard , 1997, p. 101) em graus diversos de complexibilidade.

Estas reflexões concorrem para explicitar nossa preocupação com as questões envolvidas com o ensino da escrita e nesse sentido reafirmar nossa posição teórico-prática. De modo coerente com as premissas de Vygotski, também entendemos que uma instrução escolar é válida quando, ao preceder o desenvolvimento, mobiliza uma série de funções psicológicas, produzindo mudanças interfuncionais na psique, que vão progressivamente, permitir aos aprendizes realizar novas aprendizagens, que, uma vez sozinhos, poderiam levar mais tempo e/ou se confrontar com problemas para consolidá-las com êxito.

Nessa perspectiva, isso também temos aprendido com Vygotski (1993, p.219-243)

- “O ensino deve fazer avançar o desenvolvimento [...]”.
- “O desenvolvimento cria as possibilidades, a instrução as realiza [...]”.
- “Os professores têm se orientado a partir de uma linha de menor resistência. Isto é, nas debilidades da criança, não nas suas forças [...]”.
- “O ensino deve se orientar não no passado, mas sim no futuro do desenvolvimento infantil [...]” (tradução nossa).

À luz dessas premissas, cada vez mais cresce ante nossos olhos a inadequação do ponto de vista estrito da psicogênese e a sua insuficiência como teoria, para dar conta de explicar aos professores o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita na infância. A unidimensionalidade do pensamento tem se revelado inconsistente na interpretação dos fenômenos e processos humanos de natureza multidimensional, dentre os quais se inscrevem os processos discursivos-comunicativos, onde homem e palavra se constituem e se configuram, historicamente.

A Psicogênese da Língua Escrita, tal como formulada por Ferreiro e seus seguidores, sem dúvida, oferece elementos para a compreensão do processo infantil de escrever, tomado

restritamente *como parte* constitutiva do processo de aprendizagem da criança. Porém, a *Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro,1985) obra de base das presentes orientações didáticas, parece-nos adotar um ponto de vista que não permite apreender adequadamente a criança em relação ao objeto-escrita em movimento na história. Além disso, a ambigüidade discursiva no trato teórico-metodológico dessa questão pode concorrer mais para gerar equívocos e menos para qualificar a prática dos professores-alfabetizadores.

A criança utiliza para se exprimir, símbolos e signos que retira do mundo social no qual vive. Seu jeito particular de dizer é a sua interpretação desse mundo simbólico-discursivo no qual está adentrando e precisa aprender a participar, de modo adequado. A sua condição de ser-no-mundo-com-o-outro lhe impõe essa necessidade social e psicológica. A Escrita, enquanto objeto cultural é parte desse mundo. Daí a necessidade teórico-metodológica de colocar este objeto num sistema teórico-conceitual mais amplo, uma vez que as premissas teóricas de Ferreiro e seus adeptos têm se revelado como insuficientes para explicar a natureza mesma da escrita enquanto objeto de conhecimento que se inscreve no mundo das criações humanas. Tomar a *psicogênese* sozinha, para fazer dela *A Teoria* significa tomar como absoluto o que é relativo, e, dessa forma, negligenciar a parcialidade de seu ponto de vista, limite imposto pela própria situação de pesquisa que se impõe a todo pesquisador.

Dessa perspectiva, pedimos licença para enunciarmos o nosso ponto de vista, no que diz respeito à criança em processo de aprendizagem da linguagem escrita, isto é, tentando entrar, como diz Mortatti (2006) no “mundo público da cultura escrita”.

Assim, onde Ferreiro e seus seguidores, vêem um “sistema de representações em construção”, nós vemos estas representações como parte de um processo histórico lingüístico-discursivo em desenvolvimento a partir da ação do humano que pensa e diz, e, ao dizer ao outro, se vê obrigado a reformular o que pensa e como se pensa. Do ponto de vista que nos colocamos, “a criança que constrói conhecimentos” é uma criança protagonista – intérprete ativa, participando do mundo em que vive e no qual a linguagem escrita também age (retroage sobre os sujeitos), afetando as condutas sociais, estabelecendo interações e inter-relações entre as pessoas. Estas, por sua vez, igualmente,

na qualidade de interpretes ativos¹⁰² agem com este conhecimento e o transformam em ferramenta cognitiva e cultural de uso coletivo em diferentes situações de comunicação da vida social cotidiana. Trata-se de momentos singulares de inserção crítica da criança no social (ponto de interseção do individual e coletivo). A escrita da criança é a objetivação de sua subjetividade em processo de desenvolvimento para dar sentido ao mundo, e, encontrar no mundo, sentido para si mesmo.

Na esteira desse raciocínio, abordar a criança em relação com o objeto-escrita pressupõe inscrever a criança e a sua escrita no devir da história. Ao longo do processo de ensino e aprendizagem pode-se observar um processo psicológico e social de apropriação pela criança de formas mais elementares à formas mais elaboradas de leitura/compreensão/conhecimento e interpretação escrita e oral. O choro e o riso, o balbucio, os gestos podem estar a revelar a diversificação de linguagens que a criança usa para criar vínculos com as pessoas com quem vive e cuja ação forçam-lhe reorganizar seus mecanismos de comunicação, os quais, para responder às necessidades culturais assumem contornos cada mais complexos. Assim, adotando uma perspectiva bakhtiniana, podemos entender a escrita infantil como resposta compreensiva da criança em relação aos textos do seu entorno social

As tentativas da criança de compreender o sistema alfabético, também fazem parte desse processo. Compreender o mundo das criações humanas, dentre as quais se encontra a linguagem escrita é uma necessidade cultural que se lhe impõe. Conhecer o outro e se dar a conhecer é necessário para dominar as práticas lingüístico-discursivas em uso no seu grupo social. Em razão disso, entendemos que a criança quer sim decifrar esse *código secreto* que está nos textos/ discurso – ela precisa compreendê-los para participar da discursividade que está no seu entorno social. Se, em algum momento desse processo interpretativo, a criança representa a fala, isso é compreensível, na medida em que essa representação que a criança faz se inscreve no processo histórico de sua vida social.

Mais do que “representação da fala”, a escrita infantil significa ação da criança no mundo com o outro. Ela age quando escreve, não apenas busca compreender o nosso sistema alfabético porque deseja aprender a participar desse mundo específico da cultura escrita,

¹⁰² Umberto Eco, 2000 (idem)

independente de sua origem sócio-econômica. A criança não permanece a sós (construindo seus conhecimentos e se construindo) intocável como a natureza, nesse mundo cheio de imagens, símbolos e signos escritos por todos os lados, principalmente, as crianças dos centros urbanos maiores.

Do ponto de vista teórico, pensar a relação homem/mundo como sendo uma relação social de base biológica, afetiva-cognitiva nos ajuda a compreender tanto a gênese das criações culturais, dentre as quais, a escrita-objeto se inscreve, como, a partir desse entendimento, compreender a criança em processo de aprendizagem e apropriação da linguagem escrita. Desse ponto de vista histórico e sociogenético, a escrita das crianças, apenas aparentemente “representam a fala”. Isto é parte da realidade, não é toda a realidade¹⁰³. A escrita dos sujeitos em processo de aprendizagem, particularmente os proto-textos das crianças, suas expressões gráficas em diversos graus de elaboração também representam a Escrita – patrimônio cultural das sociedades humanas.

Cada criança que escreve, (formalmente para aprender na escola, ou informalmente na vida, por exemplo, quando brinca de escrever) cada criança não está *a sós* nessa relação sujeito/objeto. Há um Outro que já iniciou esse processo, há muito tempo, antes dela. Há um Outro que participa desse processo na condição social de co-presença porque a prática discursiva de cada criança, apesar de sua singularidade, se articula ao processo discursivo da humanidade, em desenvolvimento. A criança em desenvolvimento é intérprete ativo, e, por isso mesmo, participe de outro (outros) processo em andamento no curso da comunicação humana, na história. Conforme dissemos anteriormente “Os seres humanos não emitem signos no vazio, eles “falam” em meio a e para outros sujeitos que, por sua vez, também falam”(Eco, 2000, p.184). Nesse sentido, a criança que escreve, o que e quando escreve, o faz passando pela mediação da leitura. Para Proust (apud Vogt, 2003, 33) “a leitura é um ato psicológico original”. Para nós, a originalidade da leitura consiste em ser uma atividade psicológica que se funda no social e a ele retorna transformada pela atividade do humano. Assim, a criança que escreve recolhe de sua cultura e de seu meio social os elementos de que necessita para compor o seu texto/discurso. Porém, isso não se faz como “mera transcrição”, mas passando pela atividade mediadora/transformadora chamada leitura que não é outra coisa senão a atividade mental do sujeito sobre o objeto-

¹⁰³ Sobre a discussão fenômeno/realidade, concreticidade e pseudoconcreticidade pode-se consultar Karel KOSIK Dialética do Concreto. (1989).

escrita (ou outro objeto que queira conhecer) transformando-o e imprimindo nele sua singularidade social, uma vez que, na leitura de um texto fazemos convergir o depósito de interpretações precedentes que nos foi consignado pela tradição. Esse aspecto da dialética interpretativa é, a um só tempo, inevitável e fecundo. Porém, ressalva Eco (2000, p.33) “não podemos nos esquecer que, com as palavras podemos fazer muitas coisas; e não uma coisa qualquer, mas aquelas coisas que aquelas palavras estão aptas a fazer”.

Do ponto de vista didático, uma análise cuidadosa do jeito infantil de escrever pode nos confrontar com elementos muito criticados na pedagogia tradicional e também construtivista: veremos que, a escrita infantil não apenas representa a fala. A criança, na qualidade de intérprete ativo, ao escrever, age com os signos (visuais, sonoros, gestuais, etc) e demais elementos de sua cultura: em sua prática discursiva infantil, se há representações da fala, há, também, imitação, fantasia, imaginação, invenção, memorização (Eco, 1989), codificação dos registros, sinais, e símbolos de sua cultura, para os quais tenta encontrar e construir sentido, os quais mudam segundo o espaço-tempo concreto de vida de cada criança e sua sociedade. Não é sem razão que Calvino (2001, p.72) diz o seguinte:

Há quem ache que a palavra é o meio de atingir a substância do mundo, substância última, única, absoluta [...]. Esquece que a substância do mundo tem a forma das coisas mais simples, mais assimétricas, mais contingentes [...] O uso da palavra mesmo sendo uma incessante perseguição dessas coisas, acaba por ser apenas uma aproximação dessas coisas, um roçar na sua superfície multiforme, irregular, inexaurível, minuciosamente complexa”.

Usaremos dois itens retirados dos enunciados didáticos que tratam das finalidades da Atividade 10, para servirem como ponto de partida para nossas considerações finais sobre a pedagogia da escrita no PEC-Municípios Formação Universitária:

- “o que significa considerar a alfabetização como processo discursivo”;
- “que lugar ocupa a escrita na escola”;

Para sermos coerentes com a forma como temos encaminhado nossas reflexões, vamos colocar ao lado de “o que significa considerar a alfabetização como processo discursivo” e “que lugar ocupa a escrita na escola”, a proposição “que lugar ocupa a escrita na formação teórico-metodológica do professor”.

Mediante a ambigüidade dos discursos formadores com repercussão em inconsistências nas abordagens teórico-metodológicas no trato da linguagem escrita na formação de professores, nossa preocupação consiste em que não desemboque numa concepção de ensino da linguagem escrita em que produzir “*um texto não passe de um piquenique para onde o autor leve as palavras, e os leitores, o sentido*” (Todorov, apud Eco, 2000, p. 33). Note-se que estamos falando da importância de se reconhecer que o problema não consiste apenas em discutir a velha idéia de que todo texto pode ser abertamente interpretado e sim em “decidir se ele tem um significado fixo, uma pluralidade de significados possíveis, ou ao contrário, não tem significado algum”.

Temos como tradição nas discussões teórico-práticas no campo da alfabetização abordar a relação fala/escrita. Quanto a nós, falar de ensino e aprendizagem da linguagem escrita exige que interponha nessa relação a leitura como atividade mediadora entre uma e outra forma de interpretação/expressão, de modo que, abordar uma, sem considerar a outra, apresenta-se para nós, como uma tarefa que não conseguiríamos levar adiante.

Sabemos que não há coincidências, nem paralelismos entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem: trata-se de caminhos diferentes, embora se desenvolvam em íntima dependência recíproca. Em razão disso, podemos dizer, de modo análogo, que a linguagem oral e a linguagem escrita também não coincidem com o pensamento, nem concidem entre si, mas se desenvolvem em íntima interdependência mútua, sendo a leitura a atividade mediadora dessa interdependência.

Para exprimir nosso conceito de leitura como atividade mediadora vamos tomar leitura e interpretação como conceitos indissociáveis e dizer que entre leitura e escrita e fala, enquanto atividades culturais de comunicação homem/mundo há uma relação de influências e de impregnação mútua: uma depende da outra para se constituir e se desenvolver, no curso da história do processo discursivo e interdiscursivo dos humanos em sociedade.

No interior desse processo histórico, há momentos específicos em que cada uma dessas atividades assume o papel principal na cena enunciativa. Por exemplo, numa conferência, num contexto jurídico, etc apesar da fala estar em cena é a escrita que lhe empresta alguns elementos mais formais e intelectualizados. Um bilhete escrito para uso intra familiar,

entre amigos, etc, nesse contexto a linguagem escrita toma emprestado elementos da fala cotidiana, mais leve, mas simples.

Do ponto de vista pragmático, em várias situações didáticas e sociais, tanto a fala mostra sua insuficiência e reclama à escrita, como o contrário, a escrita depende da fala, isto é, solicita-lhe um comentário, uma análise, uma crítica, uma *leitura oral* para fazer-se melhor compreendida. Vale lembrar que, os textos infantis estão sempre a reclamar da própria criança que “explique oralmente o que escreveu e/ou o que quis dizer quando produziu o seu texto”. Se, é assim no início do desenvolvimento da criança, quando adultos, por exemplo, nos contextos que exigem usos sofisticados da expressão oral, quando se trata de uma comunicação científica num seminário, ou de expor uma decisão judicial, a título de exemplos, essa posição de dependência se inverte e a escrita serve de referência à fala. No fundo é o contexto de comunicação que determina qual tipo de linguagem e como esta vai se realizar em cada situação social específica. Quanto mais complexa a situação social, quanto mais formal e institucionalizada, maiores exigências de intelectualização e domínio das expressões lingüístico-discursivas adequadas ao contexto, se impõem como condição de êxito à participação social dos sujeitos.

Por essa razão, colocamos lado-a-lado “que lugar ocupa a escrita na escola” que lugar ocupa a escrita na formação teórico-metodológica do professor”. Estamos diante de dois contextos formais de educação que fazem uso de uma diversidade de textos que poderiam ser objeto de ensino na formação universitária. Quando falamos de prática discursiva social, tendemos a buscar tais práticas fora da instituição-escola, na dita sociedade mais ampla. Por vezes, caímos num artificialismo didático marcado por abordagens flutuantes de tipos variados de textos que pouco concorrem para o desenvolvimento das competências e capacidades psicológicas, conceituais e lingüístico-discursivas necessárias a formação e prática profissional desse professor.

Do ponto de vista didático-conceitual, temos observado que a quantidade de textos ou como tem sido enfatizado, de portadores textuais, ou ainda, a quantidade de atividades de leitura e escrita previstas no currículo, não têm garantido o aprofundamento que requer a natureza do papel que o professor de línguas tem a cumprir na escola. Referimo-nos à contribuição que têm o ensino e o aprendizado da linguagem escrita (e também oral) no processo de ativação/produção de mudanças estruturais inter-funcionais da psiquê que

permitem ao humano operar mentalmente em relação ao contexto, lendo-o e traduzindo o que lê em conteúdo interpretativo a ser verbalizado oralmente ou por escrito. É esta operação mental que transforma a realidade imediata em conteúdo a ser comunicado que estamos considerando atividade mediadora da leitura. Isto é, por meio da leitura o humano não apenas pode compreender a realidade como trabalhar sobre ela – transformando-a em objeto de conhecimento.

Cada texto/discurso, por sua vez, é um outro signo – síntese de conhecimento, em mutação continuada graças a atividade mediadora/transformadora da leitura, a qual e por meio da qual, faz de cada fala e de cada escrita, uma nova fala e uma nova escrita profundamente imbricada e constituída no pensamento que se converte em palavra – que não é outra coisa senão generalização de um novo conceito em formação. Cada conceito e cada signo, desta feita, configura-se como uma nova síntese do ato de conhecer e dar-se a conhecer: a linguagem como ação do humano na história e na sociedade. Nesse sentido, pode-se concluir que aprender a ler/interpretar e escrever/criar signos, sempre foi uma atividade sócio-cultural, realizável objetivamente graças à capacidade biopsicológica do humano de agir-no-mundo e criar mecanismos para dominá-lo.

Na ação didática, compreender a leitura como atividade mediadora requer entender sua natureza psicológica específica no complexo de relações com outros tipos de atividades mentais e verbais, isto é, trata-se de um processo da linguagem no interior do pensamento e que pode assumir feições e funções diversas, tais como, ser atividade-espaco de:

- formação de processos e práticas discursivas – proto-textos em constituição – individual/social na História, na Cultura, cujo devir, não pode prescindir da natureza
- ponto de tensão entre o discurso social e o discurso interior e a partir dessas forças, configura-se como espacotempo de constituição da subjetividade social do humano, como sujeito psicológico e social a um só tempo.
- espaco de constituição do sujeito como ser que diz, porque tem algo a dizer ao outro – no mundo
- espaco de constituição do discurso escrito e também oral
- espaco de constituição/gestação social psicológica do sujeito como sujeito que escreve

- espaço de constituição do sujeito, enquanto sujeito de discurso – sujeito que fala
- espaço inicial de constituição da linguagem a ser escrita ou falada (ou desenhada, teatralizada, codificada, informatizada – convertida em informação, etc.
- espaçotempo de interpretação para conhecimento e formulaçãotransformação do conhecido em algo comunicável ao outro.
- ponte que se oferece ao ser-leitor como possibilidade de interligar/confrontar cernir/discernir, conceituar/reconceituar mundo interior e mundo exterior
- “estúdio” de produção de vozes e produções de linguagens
- espaço de constituição/configuração de sentidos
- ponto de intersecção entre sujeito social e o sujeito psicológico

Como se vê, há uma imbricação entre os conceitos e as práticas discursivas de “ler”, “compreender”, “conhecer” e “interpretar” que nos força a reconhecer a leitura como uma atividade mediadora fundamental na relação entre a fala e a escrita, enquanto linguagens que servem à organização e objetivação dos processos interpretativos, e, por conseguinte de constituição do humano, enquanto sujeito de discurso, portanto cultural e ideológico.

A tríade didática como espaço de sinalização

A título de conclusão, gostaríamos ainda de tentar dizer algo mais sobre nossa concepção teórico-prática acerca desse *espaçotempo* do ensinar a ensinar a linguagem escrita, na formação universitária de professores-alfabetizadores. Falamos do contexto comunicativo e discursivo da “aula” que para se consolidar, põe em interação professores/alunos/conhecimento, configurando-se dessa forma, o que temos chamado de tríade didática e, que, passamos a considerá-la como um *espaço de sinalização*.

A história nos indica que a escrita antecedeu a fala. Convencer-se disso, implica em entender que a escrita nasceu da leitura que o humano fez dos signos que viu na natureza, nos homens e nas coisas. Parece ter sido na leitura, enquanto atividade mental que a escrita nasceu como signo que se converteu em palavra. Em todas as culturas da história humana, “desde os tempos do Paleolítico em que os nossos ancestrais se davam à caça e à colheita, a palavra associa o traço visível à coisa invisível, à coisa desejada ou temida, como uma frágil passarela improvisada sobre o abismo” (Calvino 2001. p. 90). No início foi a ação, esta, por sua vez culminou em palavras (Vygotski) O homem agiu no mundo – agiu/pensou/interpretou/disse – o homem então se confrontou com limites e obstáculos,

criou instrumentos, signos, palavras, superou limites de diversas ordens (biológicos, físicos, sócio-psicológicos, afetivos-cognitivos). Produziu cultura, história, superou os limites da memória: aprimorou a palavra escrita e oral. Uma e outra, mediadas pela leitura, interpretou mundos, homens, seres e linguagens, instituiu o processo social de comunicação como condição de base para prosseguir na aventura da vida entre a barbárie e construção do processo civilizatório da humanidade. A escrita, enquanto sistema complexo de símbolos e signos representa, pois, uma das mais importantes expressões desse processo histórico inscrito na relação Homem/Mundo com-o-Outro.

Que implicações teria esta história com o ensino e a aprendizagem da escrita na formação e prática dos professores? Dentre as críticas aos cursos que formam professores para atuar na Educação Básica, a fragmentação curricular tem sido freqüentemente destacada. Em razão de se ter na literatura, muitas discussões e propostas a esse respeito, nossa opção, neste momento, circunscreve-se ao âmbito da “aula” – entendida como um espaço dinâmico, podendo se configurar em tríades didáticas consolidadas de diferentes modos em diferentes contextos.

Como vimos no capítulo III, na sua história de educação/formação de modo amplo, da qual a formação de professores é parte duplamente constitutiva: tanto no papel de aluno, como no de professor. O professor viveu os dois papéis fundamentais da tríade didática: o papel de aprendiz – aquele que quer saber-fazer, e, mais tarde, o papel de ensinante – daquele que deveria ensinar como saber: ensinar o processo de “conhecer o conhecimento”, como diz Edgar Morin (2002).

Para pensar a aula como espaço de sinalização nos inspiramos na noção de signo utilizada por ECO (1989 p.292) no contexto da semiótica, para se referir à relação de mediação que os signos estabelecem entre os sujeitos e o mundo, nas atividades interpretativas. Esta atividade interpretativa, não é outra coisa, senão a atividade de leitura - espaço psicológico e social em que os signos encontram *o alimento* necessário ao seu desenvolvimento. Bakhtin (1995, p. 35), por sua vez, reafirma que os signos precisam de um terreno inter-individual para se configurarem, e, que, este é encontrado *no* curso das relações sociais. Esclarece ainda o autor, “o ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas, sua natureza tem a mesma substância social onde ele se configura como signo, como linguagem”. Da mesma forma, como, não é suficiente colocar

face-a-face dois humanos quaisquer para que os signos se constituam, é fundamental que esses indivíduos estejam socialmente organizados e que formem um grupo ou seja, uma unidade social. Transpondo essa forma de pensar para o contexto comunicativo do ensino-aprendizagem poderemos conceber a “aula” como um espaço de *signalização* na medida em que a tríade professor/alunos/objeto se configure como uma unidade dinâmica em que as relações pedagógicas, sejam fundamentalmente concebidas como relações sociais onde os signos/linguagens possam encontrar um solo adequado à sua existência e evolução no contexto comunicativo do ensinar e aprender a ler e escrever palavras, idéias, conceitos, valores: seus significados e sentidos.

No universo dos signos, cada signo particular pode adquirir um sentido que ultrapassa suas próprias particularidades. Para compreendermos a existência e o sentido de um determinado signo será sempre necessário *religá-lo* às condições e às formas de comunicação social que lhes serviram de base na origem e continuam lhes servindo de alimento para a sua existência atual com o sentido presente. A existência do signo, nada mais é, do que a materialização dessa comunicação: Homem/Homens/Mundo. É nessa histórica tríade social que encontramos elementos que nos permitem conceber a tríade didática - a aula - como espaço de *signalização*. É no curso desta história que a Escrita adquire o estatuto de ‘sistema complexo de signos’ conforme definida por Vygotski.

Nesse sentido, a aula é *espaço de signalização* na formação do professor no processo de constituição da tríade didática e epistemológica, quando e onde a palavra é signo que produz signos, isto é, síntese de conhecimento, que por sua vez, remete os sujeitos (professores e alunos) às várias dimensões do mundo do conhecimento – empiricamente constituídos em textos/discursos: palavras orais e escritas. Assim, uma aula como espaço de *signalização* se apóia didaticamente, nos diversos textos/signos existentes¹⁰⁴, e faz deles referências que podem remeter os aprendizes (e seus professores) a vários outros textos/signos. Desta forma, dinamizando didaticamente as relações triádicas da “aula”, os sujeitos poderão encontrar espaço para cumprir sua função de objetivação de compreensão, isto é, sua função de *interpretar textos e melhor compreender as realidades múltiplas*. O que equivale dizer que esse processo de interpretação e de expressão de

¹⁰⁴ A escrita enquanto sistema codificado, convencionalmente; a escrito como lugar exotópico de enunciação – em que o autor revela ao outro e ao mundo compartilhado o que vê e como vê o mundo o outro e a si mesmo em relação, um relação ao outro, numa relação assimétrica.

conhecimentos não pode prescindir nem dos instrumentos (com os quais transforma a si e a sua realidade) nem dos signos, uma vez que o signo é essa expressão semiótica – fruto do processo de comunicação inter-individual, portanto social. Nessa perspectiva, a lógica da consciência é a lógica da comunicação social da interação semiótica, que, no fundo constitui a, e se constitui, na relação triádica: professor/aluno/conhecimento, considerando que essa relação não se faz à parte das relações sociais mais amplas, apesar das particularidades que o contexto escolar e acadêmico lhe conferem.

Além disso, se é verdade que, a palavra enquanto signo interior, por vezes, opera sem expressão externa, da mesma forma, é igualmente verdade que, a consciência para objetivar-se, conta com esse material flexível – a palavra em sua constituição fásico-semântica nascida da unidade homem/cultura. A “palavra como microcosmo da consciência” (Vygotski,1993), pressupõe “a palavra como o modo mais puro e sensível da relação social homem/cultura/linguagem, material privilegiado da comunicação na vida cotidiana (Kosik, 1986, p.69)¹⁰⁵, no interior da qual, a noção de leitura como atividade mediadora adquire sentido. Em outras palavras, conforme já dissemos, entre a palavra escrita e a palavra falada, encontra-se a leitura, atividade do pensamento motivado pelo desejo do homem de conhecer a realidade em que vive. O homem lê para conhecer, e ao conhecer deseja ler mais: lê palavras buscando compreender/explicar, interpretar o mundo e a si mesmo. O devir do pensamento na atividade mediadora da leitura revela a operação/ação mental do homem transformando o pensamento em palavras e tentando construir/reconstruir significados e sentidos acerca dos textos/signos, dos seres e das coisas, no fluxo da vida que escoia na história.

Segundo o discurso da ciência – ou segundo certo discurso da ciência – o saber é um enunciado [...] Na enunciação a língua é um imenso halo de implicações, de efeitos, de repercussões, de voltas, de rodeios, de redentes; ela assume o fazer ouvir um sujeito ao mesmo tempo insistente e situável, desconhecido e no entanto reconhecido segundo uma inquietante familiaridade: as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples

¹⁰⁵Segundo Kosik: “ vida cotidiana é antes de tudo organização [...]A vida de cada dia tem a sua própria experiência, a própria sabedoria, o próprio horizonte, as próprias previsões, as repetições, mas também as exceções, dias comuns, mas também os feriados. A vida de cada dia é por onde se escoia a história individual de cada um”.

instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, (...), sabores: a escritura faz do saber uma festa. (Roland Barthes)¹⁰⁶

Segundo essa linha de raciocínio, falar da aula como espaço de sinalização, pressupõe, também, uma luta incessante contra a tentação opressiva dos discursos, mesmo dos libertários e inovadores, na história da educação em geral, da qual a formação de professores é parte significativa. A aula como espaço de sinalização pressupõe, ainda, esta utopia: que um discurso qualquer que seja, não reprima o outro”; que os discursos e as práticas possam ser plurais, condição de toda democracia, colaborando para que ao lado do aluno-sujeito, possa aflorar um professor-sujeito, na história da educação das crianças e na formação de seus professores.

É na medida em que se vive em um contexto de ensino-aprendizagem comunicativo, na escola e na academia, no qual é possível agir, e, por conseguinte, com os outros, ler, pensar e dizer, discutir, argumentar, associar idéias, estabelecer relações entre pontos de vista, avaliar, que são criadas as condições mais favoráveis à aprendizagem. Assim, tanto a criança na escola, como o professor na licenciatura, poderiam aprender melhor. Se o professor pode contar a *ajuda* didática dos seus formadores, ele poderá reconhecer a importância do seu papel profissional na tríade “professor/aluno/objeto”. Poderá ainda, e, seria conveniente que pudesse aprender isso durante a formação universitária: aprender como superar/transformar a tradicional tríade didática relativamente fixa em uma tríade crescente em dinamismo e dialogicidade. Nesta outra configuração, a fragmentação do conhecimento e a compartimentalização de papéis poderia ceder espaço para relações de colaboração, troca de pontos de vista, exotopias (Bakhtin). Para isso se faz necessário que as inter-relações entre professor/alunos/objetos de conhecimento sejam dinamizadas, de modo que todos possam falar, calar, escutar, contextualizar e recontextualizar, colocando cada conceito em sua órbita, e, a partir de então, tentar inter-relacioná-los, na medida do possível. Talvez dessa forma, possam perceber que os significados e os sentidos acerca dos textos em relação às realidades que intentam explicar, evoluem e assumem outros contornos. De acordo com esta ótica, em que a aula se configura como um contexto discursivo-comunicativo, as réplicas assumem o tom de compreensão responsiva e podem permitir aos partícipes do ensino-aprendizagem fazer novas configurações: conceitualizar e

¹⁰⁶ BARTHES, Roland. A aula: aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978. p. 20

reconceitualizar conhecimentos, discursos, valores, teorias e práticas de educação e de educação/formação, cujos processos de ensinar e aprender leitura e escrita têm uma função essencial a desempenhar. Por um lado, é útil considerar que

[...] as “realidades” e as “fantasias” só podem tomar forma através da escrita, na qual exterioridade e interioridade, mundo e ego, experiência e fantasia aparecem compostos pela mesma matéria verbal; as visões polimorfos obtidas através dos olhos e da alma encontram-se contidas nas linhas uniformes de caracteres minúsculos ou maiúsculos de pontos, vírgulas, de parênteses; de páginas inteiras de sinais alinhados, encostados uns aos outros como grãos de areia, representando o espetáculo variegado do mundo numa superfície sempre igual e sempre diversa, como as dunas impelidas pelo vento do deserto (Calvino, op. cit. p.114).

Por outro lado, compreender o papel da leitura na aula como espaço de sinalização implica em reconhecer que o seu preço é também a sua insuficiência, isto é: “a leitura não é mais que uma iniciação/incitação [...] A leitura está no limiar da vida espiritual; ela pode nela nos introduzir, mas não a constitui [...]” (Proust, 2003, p. 32). A leitura não age senão sob a forma de um estímulo que não pode, de modo algum, substituir-se à nossa atividade pessoal de pensar por si mesmo: é nesse interstício que ela pode se converter em atividade mediadora, por meio da qual o humano transforma pensamento em palavras para tentar explicar e dominar realidades, mesmo sabendo tratar-se de mera aproximação.

A aula como espaço de sinalização na formação e prática do professor pressupõe o uso da palavra como uma força cognoscitiva capaz de contribuir para romper com os processos de automatismos que, na sociedade atual, tendem a nivelar a expressão em fórmulas genéricas, anônimas e abstratas, e que na contramão deste processo, a educação seja para todas as pessoas, possibilidade de expansão dos seus pontos expressivos.

Queremos, por último, dizer que, um dos impactos dessa pesquisa sobre nós mesmos, enquanto formadores de professores, é que ela nos mostra algumas evidências que nos convencem quanto à necessidade de mudarmos de ponto de observação, que precisamos considerar as crianças e seus professores sob uma outra ótica, uma outra lógica: que o conhecimento adquirido na universidade nos ajude na dissolução da compacidade e opacidade do mundo, e não o contrário; que ao aprender a ler e escrever, aprendamos usar a interpretação para desfazer certos mitos.

OUTRAS PALAVRAS...

Levar a termo esta pesquisa, não foi para nós algo fácil: debatêmo-nos internamente, com frequência, entre precisão e dispersão, sintonia com o mundo e focalização. Concentração produtiva, nisso insistimos. Inspirados, mais uma vez, em Calvino, explicamos assim nossa experiência como pesquisadora. Durante todo nosso trabalho, tivemos que aprender a lidar com duas fontes de tensão: as exigências da academia que forçam uma aproximação à imagem metafórica do *crystal* – símbolo de regularidade; ao mesmo tempo, a convivência interior com um adensamento de idéias, em geral conflitantes, em crise – o que é comum em todo processo de desenvolvimento/conhecimento, e, que, por sua vez, nos aproximava à imagem e semelhança da *chama* – símbolo da constância de uma forma global exterior, apesar da incessante agitação interna. Assim, este trabalho se ressentia dessas tensões vitais que nos acompanharam do início ao fim, não apenas deste trabalho, mas do nosso curso de doutorado em geral. Sabendo das possibilidades limitadas de todo ponto de vista, portanto, também do nosso, e em razão das incertezas que permanecem, perguntamos, se, no decorrer dessa caminhada, não perdemos um tempo precioso seguindo uma pista que passava ao lado da “verdade”. De qualquer forma, se entendemos como Fernando Pessoa: “a verdade, se ela existe, ver-se-á que só consiste na procura da verdade”. Quanto a isso, esperamos ter sido, até aqui, pelo menos razoáveis.

Mesmo porque, quanto mais o meu espírito se esforça por ser científico,

[...] Tenho o costume de andar pelas estradas
 Olhando para a direita e para a esquerda,
 E de vez em quando, olhando para trás...
 E o que vejo a cada momento
 É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
 E eu sei dar por isso muito bem...
 Sei ter o pasmo essencial
 Que tem uma criança se, ao nascer,
 Reparasse que nascera deveras...
 Sinto-me nascido a cada momento
 Para a eterna novidade do Mundo...
 Creio no mundo como um malmequer [...]

[Fernando Pessoa]

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Wanda M. Junqueira. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In BOCK, Ana M. Bahia, GONÇALVES, M. Graça M. Gonçalves e FURTADO, Odair (orgs). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001. 224p.

_____. *A transformação do professor como elemento mobilizador de mudança na realidade escolar*. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, s.d. 20p. (mimeo).

AMORIN, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a trípla articulação ética, estética e epistemológica. In FREITAS, M.T., SOUZA, S. J. e KRAMER, S (orgs.). *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. S P: Cortez, 2003. 304p.

_____. *O pesquisador e o seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004. 303p.

ANDERY, Maria Amália e outros. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, São Paulo: EDUC, 2002. 436p.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil. In: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. São Paulo: DP&A : 2002.

ANDRÉ, Marli. (org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998): Série Estado do Conhecimento*. Brasília: MEC/Inep/Comped -2002. 364p.

AZEVEDO, Maria Amélia e MARQUES, Maria Lúcia. (orgs). *Alfabetização hoje*. São Paulo: Cortez, 1994. 112p.

AYMARD, Maurice. Braudel ensina história. In: Braudel, F. (1902-1985). *Gramática das civilizações*. (trad. Antônio de P. Danese] 1ª ed. São Paulo: Martins fontes, 1989. 452p. (Coleção o Homem e a História).

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003. 302p.

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 332p.

BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 7.ed Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira.. São Paulo: HUCITEC, 1995. 196p.

_____. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 420p.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EDUFSCar, 1998. 206p.

BARTHES, Roland. (1915-1980). *O rumor da Língua*. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1984. 318p.

_____. *A aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés, São Paulo: Cultrix. 1989. 92p.

_____. *Crítica e Verdade*. São Paulo: Perspectiva, 2003. 235p.

_____. Que é a Escrita. In: *O grau zero da escrita: seguido de novos ensaios críticos/ Roland Barthes*. 2ª ed. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes. 2004. p.9-16.

_____. *O grau zero da escrita: seguido de novos ensaios críticos/ Roland Barthes*. 2ª ed. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes. 2004. 226p.

BEYER, Hugo Otto. *O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Vygotski e Piaget*. Porto Alegre: Mediação, 1996. 242p.

BETTELHEIM, B. & ZELAM, K. *Psicanálise da Alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. 328p.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 3ª ed. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.). Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2001. 250p.

_____; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. 2ª ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 328p.

BRASIL. Brasília (DF). Ministério da Educação Cultura (MEC) – *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA/2000*. Relatório Nacional, dez/2001.

BRASIL. Brasília (DF). Ministério da Educação Cultura (MEC) – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental*, 2003.

BRASIL. Brasília (DF). Ministério da Educação Cultura (MEC) – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Estatísticas dos professores no Brasil*. Out/2003

BRASIL. Brasília (DF). Ministério da Educação Cultura – MEC – Secretaria de Educação Básica SEB - DPE/COPFOR. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica*. 2005.

BRAUDEL, F. *Escritos sobre a história*. São Paulo: Perspectiva, (1969/1972).

_____. *Gramática das civilizações*. Trad. Antônio de P. Danese. São Paulo, Martins fontes, 1989. 452p (Coleção o Homem e a História).

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDU – Editora da PUC SP, 2003a, 354p.

_____. Constructivisme piagétien et interactionisme vygotkien. Leurs apports à une conception des apprentissages et la formation. In: FAUNDEZ, A. e MUGRABI, E.(orgs.) *Ruptures et continuités en education: aspectos théoriques e pratiques*. IDEA-Institut pour le Développement et Education des Adultes – Genève, 2003b. p.31 – 54.

_____. & DOLZ Joaquim. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions lagagières. In: FAUNDEZ, A. e MUGRABI, E.(orgs.) *Ruptures et continuités en education: aspectos théoriques e pratiques*. IDEA-Institut pour le Développement et Education des Adultes – Genève, 2003b. p. 55 -77.

_____. Théories du développement psychologique et éducation. In: FAUNDEZ, A. e MUGRABI, E.(orgs.) *Ruptures et continuités en education: aspectos théoriques e pratiques*. IDEA-Institut pour le Développement et Education des Adultes – Genève, 2003b. p. 11 – 29.

_____. La transposition didactique dans les interventions formatives. In: FAUNDEZ, A. e MUGRABI, E.(orgs.) *Ruptures et continuités en education: aspectos théoriques e pratiques*. IDEA-Institut pour le Développement et Education des Adultes – Genève, 2003b. p. 79 – 109.

BROSSARD, Michel. Pratiques d'écrit, fonctionnements et développement cognitifs. In: MORO, C., SCHNEUWLY, B. ET BROSSARD, M. (sous la direction de). *Outils et signes: perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Peter Lang S. A. Editions scientifiques européennes, Alemanha, 1997. pp.95-114.

CASTRO, Cláudio de Moura. A penosa evolução do ensino e seu encontro com o PISA. In: BRASIL. Brasília (DF). Ministério da Educação Cultura (MEC) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA/2000. *Relatório Nacional*, dez/2001. p. 77-88.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. 2ª ed. Trad. Ivo Cardoso. São Paulo: Companhia das Letras, 2001a.

_____. Um general na biblioteca. Trad. Rosa Freire de Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001b.

CANGUILHEM, Georges. *El conocimiento de la vida*. Barcelona: Anagrama. 1976. 235p.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. 2ª ed. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982. 418p.

_____. *As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*. Trad. Rosa Maria Boaventura, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 294p.

_____. *Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V*. Trad. Lílian do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 302p

CHARAUDEAU, Patrick. & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 403.

CIAMPA, Antonio da Costa. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 2001. 243p.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2ªed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-132.

COSTALONGA, Elida M. F. *Alfabetização: da prática à práxis*. jul/1992. 254p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

_____. Alfabetização com textos de Ciências Humanas. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Ed. Dimensão (v. 08 – nº43), jan.fev./2002.

_____. *O papel do conhecimento nas sociedades humanas*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, 2003. (mimeo).

_____. Alfabetização e Ciências Sociais na Abordagem da Pedagogia do Texto. *Revista Linha D'Água – APL* (Associação de Professores de Língua e Literatura) – FFLCH/USP/ DLCV (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP) Humanitas: São Paulo (nº 16), p. 61-76. jan/2004a.

_____. *O lugar das pesquisas sobre formação de professores no Brasil: o que apontam os programas de pós-graduação em educação*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, 2004 (mimeo)

COTA, Graça. A. *Pedagogia do Texto e o Ensino Aprendizagem de Ciências Sociais*. Vitória, IDEA/Faculdade Novo Milênio, 2002. 136p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Fundamentos da Rede de Formação Continuada de Professores*. Brasília: MEC 2004. (mimeo)

DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972 – 1990)*. Tradução de Peter Pál Pelbart, Rio de Janeiro, Ed.34, 1992. 232 p. (Coleção TRANS).

_____. *Lógica do sentido*. 4ªed. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2003, 345p.

_____. e GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34/Nova Fronteira, 1996. v.I.

DROGUETT, Juan Guillermo. *Ortega Y Gasset: uma crítica da razão pedagógica*. Petrópolis (R.J): Vozes, 2002. 118p.

ECO, Umberto. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. 3ª ed., Tradução de Beatriz Borges, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. 345p.

_____. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 2000. 315p.

_____. *Interpretação e superinterpretação*. Trad. Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 185p.

FAUNDEZ, Antonio. A apropriação de significações nos processos educativos. Mesa-Redonda – SBPC “*Educação, linguagens e significações*”. São Luís, 1995.

_____. A pedagogia do texto em algumas palavras. In: *Intercâmbios* – Informativo Semestral do Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos – IDEA – nº 12, julho de 1999.

_____. *Algumas palavras para introducir el seminário de ciencias sociales*. Seminário de formação de educadores. Vitória (ES) e Tahoua, 2000. (mimeo).

_____. & MUGRABI, E.(orgs.). *Ruptures et Continuités em Education: aspects théoriques et pratiques*. Institut pour le Développement et l’Education des Adultes (IDEA - Genève), 2003a. 232p.

_____. & MUGRABI, E. En guise d’introduction. In: *Ruptures et Continuités em Education: aspects théoriques et pratiques*. Institut pour le Développement et l’Education des Adultes (IDEA - Genève), 2003a. p. 1 -10.

_____. A la recherché de la qualité en éducation. In: *Ruptures et Continuités em Education: aspects théoriques et pratiques*. Institut pour le Développement et l’Education des Adultes (IDEA - Genève), 2003a. p. 1 -10.

FÁVERO, Leonor Lopes. O ensino no Brasil sem os jesuítas: a política do Marquês de Pombal. In: BASTOS N. B. (org.). *Língua Portuguesa em Calidoscópico*. São Paulo EDUC-Editora da PUCSP, 2004. p. 61-71.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.180p.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. In: Fundação Carlos Chagas - Alfabetização – *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (52): fev/1985a. p.7 – 18.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo:Cortez/Autores Associados, 1985b.

_____. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

_____. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana L. Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 285p.

_____. *Com todas as letras*. São Paulo:Cortez. 1992

FIGUEIREDO, Luiz Cláudio M. *Matrizes do pensamento psicológico*. 9ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. 208 p.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas,1994.206p.

FOUCAULT, Michel (1926-1984). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8ª ed. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins fontes, 2002. 514p.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 2ª ed. Trad. Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 224p.

FREITAS, Maria Teresa, JOBIM e SOUZA, Solange e KRAMER, Sônia (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. 112p. (Coleção questões da nossa época : v. 107).

FRIEDRICH, Janette. Le mythe de l'unité épistémologique de l'école historico-culturelle L.S. Vygotski versus A.N. Léontiev. In: MORO, C., SCHNEUWLY, B. ET BROSSARD, M. (sous la direction de). *Outils et signes: perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Peter Lang S. A. Editions scientifiques européennes, Alemanha, 1997. pp.19-34.

_____. La discussion du langage intérieur par L. S. Vygotskij. In: BERGOUNIOUX, Gabriel (org). *La parole intérieure*. Langue Française: Larousse, dez/2001.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ed. Ática, 1999. 319p.

GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n 113, jul/2001, p. 65 -82.

_____. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002. 86p. (Série Pesquisa em Educação, v.I)

_____. A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais. In: *Educação e Filosofia*. EDUFU. (v.17 – nº 34) jul./dez. 2003, p. 244-247.

_____. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 77p. (série Pesquisa em Educação v. 10).

GIORDAN, André; VECCHI, Gerard de. *As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos*. Trad. Bruno Charles Magne. 2.ed., Porto Alegre: Artes Médicas,1996. 222p

_____. (org.). *L'élève et/ou les connaissances scientifiques* [O aluno e/ou os conhecimentos científicos], Suisse: Peter Lang, 1983. 185p.

GONÇALVES, M. Graça M.Gonçalves e FURTADO, Odair (orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001. 224p.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *O processo de alfabetização: novas contribuições*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 143p.

_____. *O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização*. 2001. 286p. Tese (Doutorado em Educação) . Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – SP.

JOLIBERT, Josette e colaboradores. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 247p.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KLEIMANN, A. e MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo projetos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras. 1999.

LAJOLO, Marisa e outros. *Leitura em crise na escola*. 10ª edição, Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.128p.

_____. & ZILBERMAN, R. *A leitura rarefeita: Leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.144p.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2ªed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-162.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LEONTIEV, Aléxis; VYGOTSKY, Lev. S.; LURIA, Alexander R. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991. 232p.

_____; _____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5 ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: USP, 1994. 230p.

LEONTIEV, Alex. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa. Horizonte Universitário. 1978. .350p.

LÚRIA, A R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Lúria*. Trad. Diana Myrian Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 228p.

_____. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Trad. Fernando L. Gurgueira. 2 ed., São Paulo: Ícone:USP, 1990. 217p.

_____. *A construção da mente*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone: USP 1992. 223p.

MAURICE, Aymard. Braudel ensina história. In: Braudel, F. (1902-1985). *Gramática das civilizações*. [trad. Antônio de P. Danese] 1ª ed. São Paulo, Martins fontes, 1989. (Coleção o Homem e a História)

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/ 1876-1994)*, São Paulo, UNESP:CONPED, 2000. 375p.

_____. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Seminário e Alfabetização e Letramento em debate.– Departamento de Políticas de Educação Educação Infantil e do

Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica- Ministério da Educação Cultura (MEC) Brasília (DF), 2006.

MUGRABI, Edivanda. *Les capacites langagieres des analphabetes bresiliens*.1997. 414p. These (docteur en Sciences de l' Education) – Faculté de Psychologie et des Sciences de l' Education de L' Université de Genève, Suisse.

_____. A pedagogia do texto e suas implicações epistemológicas. In. *Intercâmbios: informativo semestral do IDEA*, nº 12, julho/99.

_____. *A pedagogia do texto e o ensino-aprendizagem de linguas*. Vitória (ES): IDEA, 2002. 138p.

_____. *Das teorias lingüísticas à realização de práticas: aportes lingüísticos para as propostas educativas sob o enfoque da Pedagogia do Texto*. Encontro 30 ANOS DE CLEBA, agosto de 2004 (mimeo)

MORIN, Edgar. *O método2: a vida da vida*. 3 ed., Portugal: Publicações Europa-América, 1999. 440p.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. de Catarina Eleonora F.da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília/DF: UNESCO, São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *O método 4* As idéias: habitat, vida, costumes, organização. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto alegre: Sulina, 2001, 320p.

_____. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto alegre: Sulina, 2002a. 304p.

_____. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto alegre: Sulina, 2002b. 312p.

MORO, C., SCHNEUWLY, B. ET BROSSARD, M. (sous la direction de). *Outils et signes: perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Peter Lang S. A. Editions scientifiques européennes, Alemanha, 1997. 225p.

NETCHINE-GRYNBERG, Gaby e NETCHINE, Serge. Fonctions sémiotiques et structures graphiques. In MORO, C., SCHNEUWLY, B. ET BROSSARD, M. (sous la direction de). *Outils et signes: perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Peter Lang S. A. Editions scientifiques européennes, Alemanha, 1997.

NEVES, Iara Conceição B., VIERA SOUZA, Jusamara, SCHÄFFER, Neiva Otero GUEDES, Paulo Coimbra, KLÜSENER, Renita (orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 6ª ed. Porto Alegre, Editora da UFRGS. 2004. 230p.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. (1844-1900): *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. Trad. Paulo César de Souza – São Paulo: Companhia das Letras, 2004.350p.

NÓVOA, Antonio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NOVO, Helerina A e MENANDRO, Maria Cristina Smith (orgs.). *Olhares diversos: estudando o desenvolvimento humano*. Vitória: UFES: Programa de Pós Graduação em Psicologia: CAPES. PROIN, 2000.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de, OLIVEIRA, Marta Kohl de. (orgs.) *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 6ª ed. Campinas (SP), Pontes: 2005. 100p.

PENA-VEJA, Alfredo e NASCIMENTO, Elimar P. do (orgs.). *O pensar complexo: Edgard Morin e a crise da modernidade*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Garamond, 1999. 201p.

PIATELLI-PALMARINI, Massimo. *Teorias da Linguagem, teorias da aprendizagem*. Lisboa: Edições 70, 1987, 513p.

PIMENTA, Selma G., ANATASIOU, Lea das Graças C. e CAVALLET, Valdo José. *Docência no ensino superior: construindo caminhos*. In: SEVERINO, A. J. e FAZENDA, Ivani Catarina, A. *Formação docente: rupturas e possibilidades*, Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 207-221.

PLACCO, Vera Maria N. S., ANDRÉ, Marli E. D. A.e GATTI, Bernadete A. *PROFORMAÇÃO Avaliação Externa*. - Brasília: MEC/SEED - Secretaria de Educação a Distância, 2003.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed, 2002.

PROUST, M. *Sobre a leitura*. Trad. Carlos Vogt. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.60p.

RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 360p.

REY, Fernando González. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, 188p.

REY, Fernando González. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Trad. Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. 290p.

_____. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis – Rio de Janeiro, Vozes, 2004 182p.

REZENDE, Vânia Maria. *Literatura Infantil & Juvenil: vivências de literatura e expressão criadora*. São Paulo: Saraiva, 1993. 232p.

ROCO, Maria Tereza Fraga. *Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Lúria e Ferreiro*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nov/1990. pp. 25-34.

ROJO, Roxane (org.) *Alfabetização e Letramento: Perspectivas Linguísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.232p.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. *Essai sur l'origine des langues*, Paris, Hatier, 1983.

SCARPA, Regina. In: *Guia do Formador - Módulo 1 - PROFA – Programa de Formação de Alfabetizadores*. Brasília, MEC/SEF, jan/2001

SETÚBAL, Maria Alice. *A língua escrita numa perspectiva interacionista: embates e similaridades*. Idéias 20 – Construtivismo em revista. São Paulo: FDE, 1993, pp. 94-1-4.

SEVERINO, A. J. e FAZENDA, Ivani Catarina, A. *Formação docente: rupturas e possibilidades*, Campinas, SP: Papirus, 2002. 222p.

_____. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'Água, 2001.175p.

SILVA, Flávia Gonçalves da e Davis, Claudia. *Conceitos de Vigotski no Brasil*. In: *Cadernos de Pesquisa*. v.34 – nº 123, São Paulo. set./dez. 2004

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília/DF: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1991. 155p.

_____. e MACIEL, F.(orgs.). *ALFABETIZAÇÃO: série estado do conhecimento*. Brasília/DF - MEC/Inep/Comped- 2000. 172p.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo/Campinas: Cortez/ Editora da Unicamp, 1989. 135p.

SMOLKA, Ana L. B. *Salas de aula, relações de ensino*. In: PEC- Formação Universitária Municípios – texto-base da Unidade 4.3 (p.913), Maio/2003.

VEER, René Van Der e VALSINER, Jean. *Vygotsky, uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996. 479p.

VUIGOTSKIJ. Liev Semionovich. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Cuba: Editorial Científico-Técnica, 1987. 215 p.

_____. *Obras Escogidas*. Tomo I (incluye el significado histórico de la crisis de la Psicología) Madri: Aprendizaje Visor, 1991. 496p.

_____. *Obras Escogidas*. Tomo II (incluye Pensamiento y Lenguaje – Conferencias sobre Psicología). Madri: Aprendizaje Visor, 1993. 489p.

_____. *Obras Escogidas*. Tomo III (Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931): problemas de desarrollo de la psique) Madri: Aprendizaje Visor, 1995. 384p.

_____. *Obras Escogidas*. Tomo IV: Psicología Infantil (incluye Paidología del adolescente – Problemas de la Psicología Infantil) Madri: Aprendizaje Visor, 1996. 423p.

_____. *Obras Escogidas*. Tomo V: Fundamentos de defectología. Madri: Aprendizaje Visor, 1997. 393p.

_____. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: *Obras Escogidas*. Tomo II. Madri: Aprendizaje Visor, 1993. pp. 181-286.

_____. Pensamiento y Palabra. . In: *Obras Escogidas*. Tomo II, Madri: Aprendizaje Visor, 1993. pp.287 -349.

_____. El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos. In: *Obras Escogidas*. Tomo IV, Madri: Aprendizaje Visor, 1996. pp.47 - 116.

_____. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de tansición. In: *Obras Escogidas*. Tomo IV, Madri: Aprendizaje Visor, 1996. pp.117-204.

VYGOTSKY, Lev. *Théorie des émotion*:. etude histórico-psychologique. Traduit du russe par Nicolas Zavialoff et Christian Saunier, Tomo VI – Paris: Editions L’Harmattan, 1998. 404p.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Trad. do russo por Paulo Bezerra. São Paulo Martins Fontes, 2001, 558p.

WERTSCH, James V.; RIO, Pablo Del; ALVAREZ, Amélia. *Estudos socioculturais da mente*. Trad. Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: ArteMed, 1998.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)