

ADRIANA PAES DE JESUS CORREIA

Letramento, alfabetização e trabalho do professor
representados nos PCNs

Mestrado em Lingüística Aplicada
e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

2007

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

ADRIANA PAES DE JESUS CORREIA

Letramento, alfabetização e trabalho do professor
representados nos PCNs

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Prof^a. Dra. Anna Rachel Machado.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

2007

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

A Deus,
que é minha força
e me carregou no colo,
me amparando em todas as tempestades.
Por revelar-se cada vez mais presente em minha vida,
me cobrindo de bênçãos!
Obrigada, Senhor, por tudo!!!

Com imenso amor, admiração carinho e gratidão,

Aos meus pais, Wanderley e Salete, alicerces da minha vida,
por todo o amor, dedicação, incentivo, apoio...
por tudo!

Ao Fernando, amor da minha vida,
companheiro e cúmplice
de bons e maus momentos.

Aos meus irmãos, Caio e Aline,
e aos meus cunhados, Renata e Jeferson,
pelo carinho, apoio e por toda a "torcida".

À minha avó Conceição,
por acompanhar todos os momentos de minha vida,
orando e apoiando.

A toda a minha família,
pela estrutura familiar, companhia e pelos valores transmitidos.

À Maria Ângela Duarte de Almeida,
por acompanhar todo esse percurso, me ajudando a buscar mais equilíbrio
com suas palavras de incentivo e apoio.

À Profª. Drª. Anna Rachel Machado,
que foi muito mais que uma orientadora:
pelos profundos ensinamentos de vida, pela amizade,
pelo incentivo, apoio, por ter acreditado em mim e
e por me ensinar a (tentar) ser pesquisadora.

Aos professores do LAEL da PUC / SP,
pelas aulas e ensinamentos que tanto contribuíram nesse percurso.

À Profª. Drª. Maria Inês Batista Campos e à Profª. Drª. Alice Yoko Horikawa,
que participaram da Banca de Qualificação,
pela leitura atenta e valiosas contribuições.

À Siderlene Muniz Oliveira, pela revisão cuidadosa desse trabalho,
e à Letícia Kayano, pela tradução do resumo em inglês.

À Profª Ivone Bezerra,
que foi a primeira pessoa a indicar o caminho do mestrado no LAEL,
incentivando-me a iniciar esse caminho,
e à Profª Drª. Sueli Sales Fidalgo, que foi a primeira a me auxiliar na
estruturação desse sonho, iniciado como um "Projeto de Pesquisa".

Aos colegas do LAEL e do Grupo ALTER
e, de maneira especial, aos amigos Luciane Soares Souza, Cristina Colasanto,
Ermelinda Baricelli, Daniella Lopes, João Batista,
que foram meus companheiros de jornada
e amigos de tantas horas!

Aos colegas do Colégio Santa Clara e do Colégio Salesiano Santa Teresinha,
que, de uma maneira ou de outra, estiveram ao meu lado
e contribuíram para que eu me constituísse
como professora e como pessoa.

A todos os meus queridos alunos e ex- alunos,
que a cada dia me ensinam mais e mais,
e alimentam minha esperança de um futuro melhor.

A todos os meus amigos, pelo carinho e apoio em vários momentos.

A todos os que passaram por minha vida, tantas outras pessoas não citadas,
parentes, amigos, professores, autores, colegas,
e a todos os que direta ou indiretamente
colaboraram para que eu chegasse até aqui!

*De tudo na vida ficaram três coisas:
A certeza de que estamos sempre começando...
A certeza de que precisamos continuar...
A certeza de que seremos interrompidos antes
de terminar...*

*Portanto, devemos:
Fazer da interrupção um caminho novo...
Da queda um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...*

(Fernando Pessoa)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é verificar de que forma a questão do letramento e da alfabetização é abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, MEC/SEF, 2000) e as representações sobre o trabalho do professor em relação ao letramento e a alfabetização construídas nesse documento.

Esse documento foi escolhido como objeto de análise por considerarmos que o trabalho do professor é regido e influenciado por textos prefigurativos, nos quais as instâncias superiores lhe indicam o que deve realizar, e porque os PCNs constituem-se como o texto prefigurativo que é referencial para organização curricular do Sistema Educacional no Brasil.

Inicialmente, apresentamos as principais discussões teóricas sobre a questão do letramento, para, a seguir, recorrermos a uma visão ampliada de trabalho do professor, oriunda da Ergonomia da Atividade (Amigues, 2002, 2004; Saujat, 2004; Faïta, 2004) e da Clínica da Atividade (Clot, 1999), que permitiu-nos ampliar o quadro teórico-metodológico geral adotado: o Interacionismo Sociodiscursivo - ISD (Bronckart, 1997/2003; 2004; 2006), que se propõe a desenvolver uma “Ciência do Humano”, tomando o agir como unidade de análise e atribuindo à linguagem papel fundamental no funcionamento e no desenvolvimento humano.

Os procedimentos metodológicos incluíram a contextualização sócio-histórica interacional da produção dos PCNs, o leva

ABSTRACT

This research aims at checking the way literacy is approached on the National Curricular Parameters – PCNs (Brazil, MEC/SEF, 2000) and the representations about the work of the teacher in relation to literacy built on this document.

This document was chosen as analysis object because we think the work of the teacher is conducted and influenced by prefigurative texts, in which high-ranking staff members show them what to do, and also because the PCNs are regarded as the referential prefigurative text for the curricular organization of the Educational System in Brazil.

Initially, we present the main theoretical discussions about the question of literacy so that we can, afterwards, resort to a wider vision on the work of the teacher, derived from Activity Ergonomy (Amigues, 2002, 2004; Saujat, 2004; Faïta, 2004) and from 'Clinique de l'activité' (Clot, 1999), which allowed us to amplify the general theoretical/ methodological framework adopted: the Sociodiscursive Interactionism - ISD (Bronckart, 1997/2003; 2004; 2006), which proposes to develop a "Human Science", taking acting as unit of analysis and attributing to language a fundamental role in human functioning and development.

The methodological procedures included the interactional social-historical contextualization for the production of PCNs, a survey of their global characteristics, the selection of segments which approach the question of literacy and the analysis of these segments at organizational, enunciative and semantic levels, from the analysis categories supplied by the theoretical-methodological framework itself (ISD), including the procedures recently developed by Machado & Bronckart (2005) and their academic collaborators.

The analysis results showed that literacy is represented on the PCNs as a byproduct of a social practice related to reading and writing. However, the term is not recurrent on the PCNs, not being regarded as main topic. For the work with literacy in the classroom there is, in the analysed segments, no attribution of a specific role to the teacher. On the other hand, the question of literacy is taken widely, either associated with the use of language in active comprehension, expression and communication practices, or related to literacy acquisition. The teacher's role in relation to literacy can be inferred when the teaching practice aims and some of the teacher's functions are indicated, but neither the possible different phases of the teacher's work are thematized, nor the way the teacher should develop his/her activities and the procedures to be adopted to reach such aims are made explicit. We conclude, after all, that the teacher is prescribed, predominantly, a cognitive acting, being proposed to adopt a teaching-learning conception considered innovative and more adequate

SUMÁRIO

Introdução	1
<u>Capítulo I – Letramento e alfabetização</u>	8
<u>1.1</u> - Abordando a alfabetização e o letramento... ..	9
1.2 - História da Educação: da alfabetização ao letramento no Brasil ..	11
1.3 - O(s) conceito(s) de letramento no Brasil	20
1.4 - Letramento, escolarização e trabalho do professor	28
<u>Capítulo II – O trabalho do professor</u>	37
2.1. – A questão do trabalho	39
2.2. – O trabalho para a Ergonomia	47
2.3. – A Ergonomia e o trabalho prescrito	51
2.4. – A Ergonomia da Atividade, a Clínica da Atividade e o Trabalho do Professor	53
2.5. – As prescrições sobre o trabalho do professor	57
2.6. – Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	60
<u>Capítulo III – O Interacionismo Sociodiscursivo: agir, textos e trabalho do professor</u>	67
3.1. – O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)	69
3.2. – O agir como unidade de análise	71
3.3. – O trabalho como agir e o trabalho do professor	74
3.4. – Linguagem, agir, textos e trabalho do professor	79
3.5. – Textos prefigurativos e trabalho do professor	84
3.6. – Análise de textos no quadro do ISD	87

3.6.1. - Construção de conhecimentos do contexto sócio-histórico interacional de produção	88
3.6.2. - Levantamento de hipóteses sobre o contexto de produção	88
3.6.3. - Levantamento das características globais do texto	90
3.6.4. - Características lingüístico-discursivas do texto	90
3.6.5. - Análise do agir representado no texto	97
<u>Capítulo IV – Procedimentos Metodológicos</u>	100
4.1. – Procedimentos de coleta e seleção dos dados	101
4.2. – Procedimentos de análise dos segmentos selecionados	104
<u>Capítulo V - Resultados das análises dos segmentos dos PCNs</u>	107
5.1. – Contexto sócio-histórico interacional de produção	108
5.2. – Características globais do documento	110
5.3. – Resultados do levantamento das ocorrências dos termos “letramento” e “alfabetização” no documento	116
5.4. – Análises dos segmentos em que há ocorrência do termo LETRAMENTO	118
5.5. – Análises dos segmentos em que há ocorrência do termo ALFABETIZAÇÃO	131
<u>Capítulo VI – Considerações Finais</u>	156
Referências Bibliográficas	169

SUMÁRIO DE TABELAS, ESQUEMAS E QUADROS

Tabela 1. Analfabetismo da população na faixa etária de 15 anos ou mais no Brasil – 1900 / 2000	10
Esquema 1. Atividade do professor em sala de aula. (Machado, no prelo)	78
Esquema 2. Diferentes níveis da atividade educacional. (Machado, no prelo)	78
Esquema 3. Plano Geral de Pesquisa (extraído de Bronckart, 2006: 216)	83
Esquema 4: Estrutura dos PCNs para Ensino Fundamental (Brasil, MEC/SEF, 2000)	111
Quadro 1. Elementos constitutivos da interpretação do agir humano	73
Quadro 2. Seqüências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes. (In: MACHADO, 2005: 246-247)	94
Quadro 3. Níveis de análise dos segmentos, unidades de análise e questões	105
Quadro 4. Ocorrências dos termos “letramento” e “alfabetização” no volume de Língua Portuguesa dos PCNs (Brasil, MEC/SEF, 2000)	116
Quadro 5. Comparação das definições de letramento em Kleiman (1995) e nos PCNs (2000)	124
Quadro 6. Resultados das análises dos segmentos sobre Letramento nos PCNs/LP	127
Quadro 7. Resultados das análises dos segmentos sobre Alfabetização nos PCNs/LP	133

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é analisar, no documento que é referencial

exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”. Apontando para além da aquisição do sistema da escrita, vários estudos sobre letramento ressaltam essas novas exigências das práticas sociais de leitura e de escrita.

A preocupação com a questão do letramento e dos níveis de letramento da população está, hoje, presente não só no Brasil, mas também em todos os países da América do Sul, América do Norte e da Europa (Infante, 2002). Nesse sentido, as inquietações, constatadas em minha práxis, refletem não só um contexto específico, mas um problema nacional e internacional. Essa preocupação com o domínio das habilidades de leitura e escrita tem resultado em muitas e variadas iniciativas de avaliação de níveis de letramento da população, por meio de testes de habilidades de leitura e avaliação de competências de práticas sociais de leitura e escrita (cf. Infante, 2002).

No Brasil, vários estudos têm apontado os sentidos que têm sido atribuídos a letramento, em propostas de estabelecimento de níveis de competência no uso da leitura e da escrita, como os trabalhos de Ferraro (2002), Ribeiro, Vóvio e Moura (2002) e Bonamino, Coscarelli e Franco (2002). Tais trabalhos analisam dados do Censo, do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) – avaliação de caráter nacional, do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), entre outros indicadores, que evidenciam “um domínio limitado das habilidades e estratégias de processamento necessárias para que (os indivíduos) sejam bem-sucedidos ao enfrentarem uma vasta gama de atividades no trabalho, em casa, em suas comunidades.” (Soares, 1998/2004: 86). Segundo esses autores, os resultados negativos apresentados exigem uma reação do sistema educacional brasileiro, para que nossas escolas cumpram o papel de preparar os estudantes para atuarem satisfatoriamente no mundo contemporâneo, uma vez que a sociedade delega a essa instituição a responsabilidade de ser a principal agência de letramento, e ao professor, o trabalho de mediador do letramento escolar.

Ciclos. Atualmente, está sendo implantado o Ensino Fundamental de 9 anos, e o Ensino Fundamental I corresponderá às cinco primeiras séries.

Com isso, várias pesquisas vêm sendo desenvolvidas há algum tempo, para conceituar o termo letramento no Brasil (Kleiman, 1995; Tfouni, 1995; Soares, 1998). Na área da Lingüística Aplicada, há pesquisas que abordam o letramento, a alfabetização e o desenvolvimento da escrita na perspectiva lingüística (Rojo, 1998; Souza, 2003) e discutem conceitos de interação associados ao letramento escolar (Costa, 2000). Já em Educação, as pesquisas analisam a utilização de conceitos como alfabetização / analfabeto até chegar aos conceitos de letramento / iletrado, estabelecendo as relações entre Educação e Letramento (Mortatti, 2004), discutem a relevância da noção de letramento para a prática pedagógica (Goulart, 2004) e apontam o impacto dos estudos sobre o letramento para as práticas alfabetizadoras (Colello, 2004). Há também trabalhos que integram aportes da Lingüística e da Psicologia vigotskiana e, apresentando o desenvolvimento do letramento inicial, analisam práticas de linguagem e experiências de implementação dos PCNs (Rojo, 2000), estabelecem as relações entre livro didático de Língua Portuguesa, o letramento e a cultura da escrita (Rojo e Batista, 2003) e destacam a intervenção do educador na prática geradora do letramento (Peixoto, Silva, Ferreira e Silva, 2004).

Esses trabalhos, embora compreendam a importância do professor para o desenvolvimento do letramento, de maneira geral, não enfocam o trabalho do professor numa dimensão maior, a partir de uma teoria específica, e não consideram que este não se realiza de forma isolada e livre, pelo contrário, é fortemente regido, inicialmente, por normas e diretrizes. Na realidade, há poucas pesquisas realizadas (Bronckart & Machado, 2004; Grubert, 2004; Kayano, 2005; Machado & Bronckart, 2005; Abreu-Tardelli, 2006; Lousada, 2006; Mazzillo, 2006) e algumas em andamento na Área da Lingüística Aplicada (como as do Grupo ALTER e ATELIER, do LAEL- Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP) que analisam o trabalho do professor e sua relação com essas normas e diretrizes: os documentos / as prescrições destinadas ao professor, que podem ser uma das fontes de alguns dos problemas por eles enfrentados.

Buscando compreender melhor o trabalho do professor em relação ao letramento, especialmente nas séries iniciais, nas quais este trabalho tem início e precisa ser enfatizado devido a sua importância, nesta pesquisa, assumimos a necessidade de examinar um instrumento de prescrição (planificação, organização e regulação) do trabalho dos professores, considerando o papel da linguagem na orientação do agir profissional.

Dentre os diversos documentos elaborados para orientar o sistema educacional, um dos textos que exerce mais influência atualmente, direta ou indiretamente, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) produzidos pelo MEC / Brasil, que, ao se constituírem como diretrizes para nortear os currículos, são um referencial para a elaboração de propostas, direcionando as diversas atividades institucionais e exercendo um papel importante na configuração do agir do professor.

Se esse texto pode definir as tarefas do professor, os objetivos a serem alcançados, as condições materiais para sua realização, seu desenvolvimento temporal, os resultados que são esperados, ele pode ser considerado um primeiro "lugar" para o estudo da estruturação do trabalho pedagógico com o letramento. Desse modo, nesta pesquisa, procuramos responder às seguintes perguntas:

1. De que forma os Parâmetros Curriculares Nacionais abordam a questão do letramento (e da alfabetização) nas séries iniciais ?
2. Que papel os PCNs atribuem ao professor de Ensino Fundamental I em relação ao letramento / alfabetização ?
3. Que ações / atividades os PCNs de 1º e 2º Ciclos prescrevem para o trabalho com letramento / alfabetização em sala de aula ?

A partir das respostas a essas questões, poderá ser feita uma discussão sobre as possíveis implicações da abordagem dos PCNs sobre o letramento, de forma explícita ou implícita, para o agir do professor. Tendo como pressuposto que compreender a linguagem dos textos permite compreender um pouco do agir humano, a compreensão das prescrições do agir educacional poderá contribuir para as transformações do trabalho educacional, das próprias

prescrições e das condições necessárias ao exercício do magistério. (Bronckart & Groupe LAF, 2004)

Para responder às questões de pesquisa, é necessário recorrer a uma teoria que permita não só lidar com as questões de ensino-aprendizagem, mas também com as relações entre os textos e o agir no processo de desenvolvimento humano. Para isso, adotamos o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, ISD, (Bronckart, 1997/2003, 2006 e Bronckart e Machado, 2004), que atribui papel central à linguagem, com foco nas ações humanas e nas atividades sociais em que se realizam e que permite analisar as relações entre linguagem e agir humano em situação de trabalho, fornecendo também um método de análise de textos que pode revelar como o agir é representado nos textos.

Associados a esses pressupostos, a compreensão do trabalho do professor numa concepção mais ampliada pode avançar muito com as contribuições das Ciências do Trabalho, tais como os aportes da Ergonomia da Atividade (Amigues, 2002, 2004; Saujat, 2004) e da Clínica da Atividade (Clot, 1999/2006; Faïta, 2004).

Como destacam Machado *et alli* (2004), assumimos um “forte posicionamento contra um discurso generalizador, ideologicamente marcado, que considera o professor como um ser a quem sempre “falta algo” (“falta-lhe conhecimento”, “falta-lhe reflexão”, “falta-lhe vontade de mudar”). Na verdade, não sabemos de fato o que é o trabalho do professor, até por estarmos nele engajados. Com esse mesmo posicionamento, esta pesquisa integra-se ao Grupo ALTER² (*Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações*) que tem como objetivo estudar e desenvolver um aprofundamento teórico-metodológico sobre as relações entre a linguagem e trabalho educacional, considerados no quadro maior das relações entre discursos, atividades sociais e ações, por meio de análises de práticas de linguagem *no* e *sobre* o trabalho educacional e sua influência sobre o agir dos profissionais da Educação.

² O Grupo ALTER é liderado pela Prof^a Dra. Anna Rachel Machado, pesquisadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC/SP, filiada a duas linhas de pesquisa: Linguagem e Trabalho e Linguagem e Educação.

A partir dessas considerações e com esse objetivo maior, esta dissertação se estrutura em quatro capítulos, do seguinte modo:

- o primeiro capítulo apresenta e discute o *Letramento e Alfabetização*, buscando resgatar historicamente a importância e a evolução da alfabetização em nosso país, até chegar-se à emergência do conceito de letramento, apresentando-se algumas das principais definições de letramento no Brasil e as conseqüências da introdução desse novo conceito para a escola e para o trabalho do professor;
- o segundo capítulo trata do *Trabalho do Professor*, procurando compreendê-lo a partir da questão do trabalho em geral. Em seguida, enfoca as discussões sobre a conceituação de trabalho na abordagem ergonômica e sua distinção entre trabalho prescrito e trabalho realizado, aprofundando a questão do trabalho prescrito. A partir de então, focamos a atividade do professor como trabalho, situando-o segundo a Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade. Com isso, tomamos como ponto de partida para a pesquisa do trabalho do professor as prescrições, constitutivas de sua atividade, para justificarmos a importância da escolha de um documento de prescrição - os PCNs - para a análise sobre o trabalho docente em relação ao letramento e à alfabetização;
- o terceiro capítulo apresenta *O Interacionismo SocioDiscursivo: agir, textos e trabalho do professor*, justificando a escolha dessa teoria, seus princípios, fundamentos, conceitos, e sua unidade de análise – o agir – assim como as relações que essa teoria estabelece entre trabalho, agir humano, textos e trabalho do professor. Além disso, apresentaremos as características dos textos prefigurativos e os procedimentos de análise de textos, que incluem uma análise semântica, nos permitindo levantar as representações do agir construídas nos textos;
- o quarto capítulo refere-se aos *Procedimentos Metodológicos* e nele são apresentados os procedimentos de coleta e seleção dos dados a serem analisados, os caminhos percorridos para a realização desta

pesquisa, uma síntese dos procedimentos de análise adotados, a partir do quadro do ISD, e as questões propostas para se analisar os diferentes níveis nos segmentos selecionados para análise que direcionam, metodologicamente, o “olhar” da análise.

- o quinto capítulo apresenta os *Resultados das análises dos segmentos dos PCNs*, explicitando-se o contexto sócio-interacional de produção, as características globais do documento, o levantamento das ocorrências dos termos letramento e alfabetização nos segmentos e, a seguir, os resultados das análises lingüístico-discursivas dos segmentos em que há ocorrência dos termos letramento e alfabetização;
- o sexto e último capítulo, finalmente, contempla as *Considerações Finais*, apresentando uma síntese dos principais resultados das análises efetuadas, interpretando-os com base nos pressupostos teórico-metodológicos e nos resultados de outras pesquisas e indicando possíveis conclusões e contribuições dessa pesquisa, assim como os possíveis caminhos de pesquisa que eles nos apontam.

Capítulo I

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

*"A escrita deve ter significado para as crianças,
uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas
e a escrita deve ser incorporada
a uma tarefa necessária e relevante par a vida.
Só então poderemos estar certos de que se desenvolverá,
não como um hábito de mão e dedos,
mas como uma forma nova e complexa de linguagem."
L. S. Vygotsky, 1934*

Neste primeiro capítulo, discutiremos o tema que é foco desta pesquisa: letramento x alfabetização. Inicialmente, mostraremos a importância da alfabetização nas sociedades atuais, com destaque para o contexto brasileiro e sua dificuldade em garantir esse direito à população. Para compreendermos como isso ocorre, faremos um percurso histórico, resgatando, desde a chegada dos portugueses ao Brasil até os dias de hoje, como se apresentaram as questões de ensino de leitura e escrita e sua importância nas diferentes épocas. Com isso, chegaremos à emergência de novas necessidades e ao surgimento do conceito de *letramento*, na Educação e na Lingüística.

Para compreendermos o que se entende atualmente por letramento, serão apresentadas as principais definições e concepções, trazendo-se a contribuição dos principais autores que mais o discutem no Brasil.

Por fim, abordaremos a associação que se faz entre letramento e o processo de escolarização, responsabilizando-se a escola para garantir tal desenvolvimento, o que traz conseqüências e novas questões tanto para essa instituição como, principalmente, para o trabalho do professor.

1.1. Abordando a alfabetização e o letramento...

Nas sociedades contemporâneas, saber ler e escrever e utilizar-se da escrita e leitura em diferentes situações do cotidiano são necessidades imprescindíveis para que qualquer pessoa possa exercer sua cidadania plena e para que as nações em geral se desenvolvam nos níveis social, cultural e político. É principalmente por meio da educação e, mais especificamente, das escolas e da atuação dos professores que é proporcionado aos cidadãos o direito e a possibilidade de aprender a ler, escrever e utilizar-se da leitura e da escrita em diferentes contextos. Apesar disso, no Brasil, assim como em outros países, muitas têm sido as dificuldades para garantir efetivamente o direito de aprender a ler e escrever, que é dever do Estado proporcionar.

Tal dificuldade pode ser detectada em censos, realizados no Brasil desde 1872, que permitem verificar a persistência e a complexidade do analfabetismo no Brasil. Desde os primeiros censos populacionais, também se buscava conhecer o número de pessoas que sabiam ler e escrever. Nas últimas décadas, porém, em razão das mudanças nas condições culturais, sociais e políticas do país, foram mudando os critérios para se considerar uma pessoa analfabeta ou alfabetizada. Até 1940, esse critério se baseava na declaração das pessoas a respeito de sua capacidade de ler e escrever o próprio nome. A partir do censo de 1950, o critério passou a se basear em uma definição mais ampliada de alfabetizado: pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples, no idioma que conheça, critério baseado nas definições da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

Em 1872, a população recenseada era de 9.930.478 brasileiros e a taxa de analfabetismo da população de 5 anos ou mais era de 82,3%. Já em 1890, com uma população recenseada de 14.333.915, a taxa de analfabetismo era de 82,6%. (cf. Mortatti, 2004). Na tabela abaixo, podemos verificar tal evolução a partir de 1900:

Tabela 1 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais no Brasil – 1900 / 2000

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total (em milhares)	Analfabetos (em milhares)	Taxa de Analfabetismo (%)
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2000³

Aferimos que ainda é alto o número de analfabetos no Brasil, mas houve uma leve queda nesse número a partir de 1980, associada a um progressivo aumento das taxas de escolaridade. Como ressalta Mortatti (2004), o “processo de desaceleração do analfabetismo vem sendo fortemente influenciado pela ampliação do atendimento escolar, tendo, também, aumentado expressivamente a escolaridade média da população brasileira”. Apesar disso, “os avanços quantitativos em relação à inclusão educacional não têm sido suficientes para garantir, sobretudo à população juvenil, pelo menos o ensino fundamental completo e de qualidade, ou seja, o acesso efetivo aos conhecimentos socialmente indispensáveis” (Mortatti, 2004: 24-25). Tais afirmações são baseadas tanto em índices de repetência e evasão, quanto em resultados de avaliações de instâncias governamentais e não governamentais nacionais e internacionais que buscam identificar o nível de conhecimento e as habilidades dos alunos.

Associam-se essas dificuldades à educação escolar, responsabilizando-a tanto por universalizar a alfabetização quanto por preparar as novas gerações para a instauração de uma nova ordem política e social: “a escola (...) passou a assumir importante papel como instrumento de modernização e de progresso da nação. Especialmente porque passou a prometer a todos o acesso à cultura

³ Disponível em <http://www.inep.gov.br/pesquisa/>

letrada, centrada na língua escrita, por meio da instrução elementar.” (Mortatti, 2004: 31). A educação escolar foi associada, assim, cada vez mais à alfabetização, vista como um meio privilegiado de aquisição de saber e esclarecimento, imperativo da modernização e do desenvolvimento social e político.

Mas, aos poucos, a alfabetização, entendida como aquisição de habilidades de mera decodificação e codificação da linguagem escrita, passou a não bastar. Cada vez mais é preciso, também, saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as exigências sociais, e “esse algo a mais” foi denominado “letramento”.

Para compreendermos o surgimento das novas necessidades em relação à leitura e à escrita, assim como (relacionada a essas necessidades) a introdução do conceito de “letramento” especialmente na área de Educação e de Lingüística, verificaremos, em primeiro lugar, como se deu, historicamente, a evolução da alfabetização no Brasil, o que será desenvolvido no próximo item.

1.2. História da Educação: da alfabetização ao letramento no Brasil

Para se compreender a emergência do conceito de letramento, é preciso situar em que contexto surge a necessidade da utilização desse novo conceito. Para isso, faremos uma digressão, buscando resgatar a história da educação e da alfabetização, desde o Brasil-Colônia até os dias atuais, com o objetivo de compreender como se deu a construção da cultura da escrita em nosso país.

Depois da chegada dos portugueses ao Brasil, com o início do processo de colonização, foram criadas as primeiras “escolas de ler, escrever e contar”, aproximadamente em 1549, pelos padres da Companhia de Jesus, com a finalidade de catequizar, cristianizar, instruir e civilizar os índios. Com foco inicial na criança indígena, que poderia disseminar os novos ensinamentos aos mais velhos e também servir de intérprete e auxiliar nas atividades religiosas, a educação jesuítica foi sendo reduzida aos colégios e destinada aos filhos dos

colonizadores e dos senhores de engenho. (Mortatti, 2004). A partir dessa análise histórica, Mortatti constata e afirma que

[...] desde o período colonial existia neste país um grande número de pessoas que não sabiam ler e escrever nem tinham instrução elementar, ou de primeiras letras. Mas essas pessoas não se autodenominavam analfabetas, nem iletradas, o que vale especificamente para os índios, que sequer conheciam a existência do alfabeto, assim como as práticas de leitura e escrita não existiam em sua cultura oral quando ainda intocada pela cultura letrada dos portugueses (MORTATTI, 2004:51).

Podemos inferir que, para a grande maioria dos habitantes do Brasil-Colônia, a educação da época consistia em aprender uma outra cultura e uma nova língua, e posteriormente as primeiras letras, o que significava, quase literalmente, as letras do alfabeto.

É só em 1759, com a expulsão dos jesuítas do país, e através das reformas do Marquês de Pombal inspiradas nas idéias iluministas, que se inicia um processo de organização da instrução pública, com o objetivo de formar o indivíduo para o Estado (português) e não mais para a Igreja (Católica). Tal instrução pública era efetivada nas "aulas régias", conduzidas por um *mestre-escola* (com pouca ou nenhuma formação específica), em sua própria casa, onde reunia muitos alunos de diferentes idades, num mesmo ambiente, estabelecendo com eles uma relação individual. (Mortatti, 2004)

Mas, como nos mostra Mortatti (2004), "somente com a Proclamação da Independência do Brasil, em 1822, e a decorrente instalação de uma monarquia constitucional e criação do Estado-nação, começaram a ser tomadas algumas medidas mais abrangentes em relação à instrução pública e à organização política e social do país" (p. 52). Na Constituição Imperial de 1824, passou a constar a gratuidade da instrução primária e a sua regulamentação, por meio de uma lei de 1827, que foi considerada a primeira tentativa de criação de diretrizes nacionais para a instrução pública, por ter estabelecido a criação de escolas de primeiras letras, destinadas à população livre, com o método de ensino monitorial-mútuo, o recrutamento de professores, o controle de suas atividades, entre outras ações. Apesar disso, foi difícil expandir a instrução elementar a toda a população, devido, principalmente, à falta de escolas, de professores e de organização administrativa. Com isso, a grande maioria dos

habitantes do país continuava sem a iniciação nas primeiras letras, ou essa continuava sendo resolvida na esfera privada, por conta das famílias, que, de acordo com o grau de sentido e importância que atribuíam à cultura letrada, realizavam esforços para enviar e manter seus membros na escola (que, na verdade, correspondia a uma multiplicidade de locais e de modos de ensinar e aprender) (Mortatti, 2004). O que constatamos é que, meio século depois da Independência e das primeiras medidas em relação à instrução pública, dados do censo apontavam que quase 85% da população era analfabeta.

A palavra “analfabeto” e a preocupação com a instrução elementar surgiram no século XVIII, mas é somente no final do império que o “analfabetismo” caracterizou-se como um problema de caráter político, devido à proibição do voto do analfabeto em 1881/1882.

Cabe destacar, ainda, nesse contexto social, cultural e educacional, que o ensino das primeiras letras continuava significando o ensino dos rudimentos da leitura e da escrita, muito próximo do ensino das letras do alfabeto. Nesse ensino, baseado no método da soletração e da silabação, a leitura estava em primeiro plano, por se atribuir maior importância ao saber ler do que ao saber escrever, esse último reduzido à assinatura do nome e à caligrafia e considerado muito dispendioso em relação ao material necessário.

Com a Proclamação da República, em 1889, intensificou-se a necessidade de intervenção institucional na formação dos cidadãos, sobretudo das novas gerações, por meio da educação e da instrução primária, intensificando-se, também, a necessidade de se implementar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita, entendidas, do ponto de vista de um projeto político liberal, como agente de “esclarecimento das massas” e como fundamento da nova ordem política, econômica e social desejada. (Mortatti, 2004)

Nas décadas iniciais de implantação do novo regime político, houve um clima de confiança quase eufórica na educação escolar, derivado dos ideais republicanos e do processo de organização do sistema público de ensino, da escolarização e da metodização do ensino da leitura e da escrita. Tal clima demandou um conjunto de tematizações, normatizações e concretizações

relacionadas ao ensino de leitura e escrita, configurando novas maneiras de se compreender as funções da leitura e da escrita, ainda se atribuindo maior importância à leitura. Por leitura entendia-se, de maneira geral, uma atividade de pensamento cuja finalidade era comunicar-se com “o pensamento de outrem”, expresso na escrita. Por saber ler também se entendia ler em várias formas de letra (manuscrita e de forma, maiúsculas e minúsculas). Já a escrita referia-se à caligrafia e à ortografia, vistas como meios para se alcançar a finalidade da leitura. Havia, ainda, uma certa distinção no ensino da leitura: aprendia-se, inicialmente, a *decifração* (com a cartilha ou o primeiro livro de coleções de livros de leitura), e a aprendizagem do aluno deveria caminhar da “*leitura corrente* para a *leitura expressiva* e a *leitura silenciosa*” (desenvolvida em séries de livros de leitura, que iam até o quarto ou quinto volume e eram publicados na época). (Mortatti, 2004)

Mesmo com esses esforços, ainda havia muitos brasileiros que não sabiam ler (nem escrever) e essa condição continuava sendo um problema político. A primeira Constituição republicana, de 1891, que ficou em vigência até o início dos anos de 1930, manteve a proibição do voto do analfabeto, discriminando-os mutuamente: a eles foi imputada a causa do problema do analfabetismo e eles é quem deveriam buscar a instrução como um ato de virtude e vontade pessoal, pois o Estado (liberal) se omitiu em relação à garantia de obrigatoriedade e gratuidade da instrução pública primária.

Apesar desses entraves à plena realização dos direitos políticos, civis e sociais de todos os cidadãos, talvez porque os efeitos da disseminação sistemática da instrução primária ainda não se fizessem sentir, nem a consciência de privação ainda tivesse evidenciada, as palavras “alfabetizar” e correlatas (alfabetização, alfabetizado) ainda não eram utilizadas de forma corrente e no sentido que hoje conhecemos, especialmente o termo “alfabetizado” como antônimo de “analfabeto”.

Em decorrência dos problemas políticos e econômicos gerados pela Primeira Guerra Mundial, pela chegada de grandes contingentes de imigrantes e problemas sociais e culturais gerados pelo processo de urbanização em certas regiões do país, foram se evidenciando as limitações do sistema de instrução

elementar. Também começaram a surgir novos significados ao ensino da leitura e escrita. Com isso, as palavras “analfabeto” (aquele que ainda não aprendeu a ler e escrever, porque não iniciou os estudos escolares ou foi reprovado no primeiro ano escolar), “analfabetismo” (estado ou condição de analfabeto), e “alfabetização” (ensino da leitura (e escrita), na escola, ato ou efeito de alfabetizar”) começaram gradativamente a ser difundidas e utilizadas, sempre em estreita relação com a escola. Mortatti (2004) aponta que, a partir das décadas iniciais do século XX, a alfabetização do povo passou a ser entendida “em toda sua força política e potencialmente nacionalizadora, relacionada com a noção de *educação popular* e com a necessidade de eficiência da escola, medida pelo número de matrículas e aprovações no primeiro ano” (p. 61)

A partir da década de 1920, foram sendo realizadas, nos estados brasileiros, várias reformas educacionais, acompanhando as modificações de ordem econômica e social, em conjunto com a expansão de uma nova literatura educacional, da presença de educadores profissionais e dos debates sobre educação e pedagogia. Como considera Francisco Campos (reformador da instrução pública mineira em 1926 e ministro da Educação e Saúde, de 1930 a 1932), “a orientação e o incremento do ensino primário eram fundamentais para o futuro das instituições democráticas” (Mortatti, 2004:62). Ao lado da importância que este atribuía ao ensino primário, Francisco Campos destaca ainda que:

Saber ler e escrever não são, porém, títulos suficientes à cidadania digna desse nome. Não basta, pois, difundir o ensino primário (...) Se este ensino não forma homens, não orienta a inteligência e não destila o senso comum, que é o eixo em torno do qual se organiza a personalidade humana, pode fazer leitores, não terá feito cidadãos (*apud* CARVALHO, 2000: 225).

Esses debates sobre educação, concomitantes às reformas, trouxeram à tona novas aspirações de instrução pública, sendo que, a partir de 1930, há a unificação no nível federal das diretrizes derivadas das diferentes experiências estaduais, e, em 1934, a Constituição voltou a estabelecer a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário (de quatro anos), extensivo aos adultos.

Com isso, tivemos o esforço em contemplar a demanda crescente de escolas e escolarização das crianças em idade escolar, associado à disseminação

de princípios e práticas escolanovistas (movimento da Escola Nova), que, centrados em novas concepções de infância e de ensino, apontavam novas necessidades: participação central do aluno no processo de aprendizagem escolar; utilização de métodos ativos de ensino; racionalização do espaço, do tempo, das técnicas e das relações escolares; testes para medidas de inteligência e maturidade para o aprendizado de leitura e escrita. Como nos indica Mortatti (2004), foi nesse contexto que se tornou cada vez mais freqüente a utilização da palavra "alfabetização", designando o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Sob influência da psicologia experimental, as questões de ensino se sobrepõem à aprendizagem, destacando a leitura e a escrita enquanto técnicas fundamentais da escola primária (juntamente com o cálculo). Nessa direção,

A escrita passou a ser entendida não mais como uma questão exclusiva de caligrafia, mas como um meio de comunicação e instrumento de linguagem. Seu ensino deveria se orientado adequadamente, a fim de despertar o interesse da criança e proporcionar um aprendizado eficiente e funcional, garantindo clareza, legibilidade e rapidez à escrita, tanto para quem escrevia quanto para quem lia. [...]

A leitura, por sua vez, passou a ser entendida, não mais como processo ou habilidade de interpretar o pensamento escrito de outrem, mas como meio de ampliar as experiências, estimular poderes mentais (MORTATTI, 2004: 64-65).

A partir da década de 1930, a instrução primária organizou-se sobre novas bases políticas e científicas e expandiu-se de forma considerável. O maior número de crianças na escola, porém, gerou novos problemas e novas questões e não implicou diretamente a redução das taxas de analfabetismo, pois só eram considerados alfabetizados aqueles que fossem aprovados no primeiro ano escolar (lembrando-se, além disso, que, em 1950, a taxa de escolaridade média da população de 7 a 14 anos ainda era de 36%).

Novas exigências sociais em relação à leitura e à escrita começaram a provocar, a partir de então, novas considerações sobre a alfabetização, tomada como um processo de caráter funcional e instrumental, relacionado com o escolanovismo e com o ideário político liberal de democratização da cultura e da participação social. No censo de 1950, passou-se a considerar alfabetizado aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, no idioma que conhecesse, e

aquele que soubesse apenas assinar seu nome era considerado analfabeto. Foi então que a “alfabetização” passou a designar explicitamente:

um processo escolarizado e cientificamente fundamentado, entendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino e aprendizagem escolares simultâneos da leitura e da escrita, estas entendidas como habilidades específicas que integravam o conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais (MORTATTI, 2004:67).

Esse sentido foi sendo disseminado pelos discursos, tanto oficiais quanto não oficiais, e pelas práticas pedagógicas propostas, sobretudo, nas cartilhas de alfabetização⁴. Tais discursos e práticas, no entanto, conviveram, sobretudo na década de 1960, com iniciativas de caráter político e social promovidas por educadores comprometidos com a educação popular e a alfabetização de jovens e adultos, ressaltando-se a significativa atuação do educador Paulo Freire.

Paulo Freire (1970/1987; 1979) foi um dos primeiros educadores a realçar o poder “revolucionário” da alfabetização, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Foi do ponto de vista deste educador que os sentidos das palavras “alfabetização”, “alfabetizado”, “analfabetismo” e “analfabeto” se alargaram, passando a abranger questões relacionadas não apenas à aquisição do código escrito em situação escolar, mas também à “leitura do mundo” e, em decorrência, a uma participação mais consciente de cada cidadão na política, sociedade e cultura brasileira. Para Paulo Freire, a alfabetização deveria capacitar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento e desenvolver sua consciência crítica, introduzindo-o num processo real de democratização da cultura e de libertação (Freire, 1980).

Continuando nossa retrospectiva histórica, cabe destacar que a Constituição de 1967, dentre outras disposições, estendeu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino para oito anos, equivalendo ao ensino de 1º grau, regulamentado posteriormente pela Lei 5692, de 1971. Apesar disso, a intensa urbanização do país e conseqüente demanda pelo crescimento da rede física de

⁴ Mais desenvolvido em: MORTATTI, M. R. L. (2000) “Cartilhas de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular.” *Cadernos CEDES*, 52, p.. 41 –54.

Na luta pela democratização das oportunidades sociais, uma escola que se queria democrática não deveria atribuir o fracasso ao aluno, mas à própria escola, que não conseguia oferecer condições de permanência digna, nem de ensino de qualidade. Nessa mesma direção, o ensino de leitura e escrita começou a ser tratado como uma questão principalmente política, fundamentando-se em teorias sobre as relações entre linguagem e classe social, expressando a luta contra as desigualdades sociais e visando uma prática de ensino de língua materna competente e compromissada com a transformação social.

Nesse clima de discussões e proposições, foi “gestada” a Constituição de 1988 que manteve a gratuidade em todo o ensino público e a obrigatoriedade do ensino fundamental. Foi sendo efetivado, também, um conjunto de iniciativas referentes ao ensino e aprendizagem de leitura e escrita, articuladas com o desenvolvimento de estudos e pesquisas acadêmicas sobre educação e alfabetização. Passaram a ser divulgados sistematicamente no Brasil, a partir da década de 1980, os resultados das pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores, a respeito da psicogênese da língua escrita. Sobre tal proposição, Mortatti (2004) explica que essa pesquisa teve base predominantemente na psicologia genética de Jean Piaget e na psicolinguística de Noam Chomsky, propondo uma mudança na compreensão do processo de alfabetização, questionando concepções até então defendidas e praticadas, baseadas na centralidade do ensino, dos métodos, testes de maturidade e das cartilhas de alfabetização. Do ponto de vista do “construtivismo”, a alfabetização passou a designar a aquisição (por parte das crianças) da leitura e da escrita, simultaneamente; processo esse entendido como individual, resultante da interação do sujeito com o objeto de conhecimento (a língua escrita). Como salienta Mortatti (2004), “trata-se de uma mudança de paradigma, que gerou sério impasse entre o questionamento da possibilidade do ensino da leitura e escrita e sua metodotização, e a ênfase no como a criança aprende a ler a escrever, ou seja, como a criança se alfabetiza.” (p. 76,77)

O construtivismo em alfabetização conquistou certa hegemonia, mas outros estudos e pesquisas foram ganhando destaque no Brasil, especialmente

os fundamentados no interacionismo lingüístico e na psicologia soviética⁵. Desse ponto de vista interacionista:

alfabetização designa o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita entendidas como atividades lingüísticas, ou seja, quando se ensina e se aprende a ler e a escrever, já se está lendo e produzindo textos escritos, e essas atividades dependem diretamente das "relações de ensino" que ocorrem na escola, especialmente entre professor e alunos. Ainda desse ponto de vista, a palavra "alfabetizado" designa o estado ou condição daquele indivíduo que sabe ler e produzir textos, com finalidades que extrapolam a situação escolar e remetem às práticas sociais de leitura e escrita, algo próximo à leitura e escrita "do mundo" (MORTATTI, 2004: 76).

Começa-se a abordar a alfabetização também de uma perspectiva histórica e sociológica, ressaltando-se seu caráter multidisciplinar. E é justamente na década de 1980, nesse contexto, que se começa a utilizar a palavra letramento, importando-se o termo de estudos realizados em outros países⁶, para designar algo mais do que até então se poderia designar com a palavra "alfabetização".

Posteriormente, abordaremos como, no âmbito dos estudos e pesquisas acadêmicas brasileiras, se situam as primeiras formulações e proposições do conceito de letramento.

Destacamos que o que quisemos nesta seção não foi resumir ou reduzir quase cinco séculos do ensino de leitura e escrita no Brasil, mas resgatar como se deu, de maneira sintética, o surgimento das questões de alfabetização em nosso país, até se chegar ao conceito de letramento, que será desenvolvido a seguir.

1.3. O(s) conceito(s) de letramento no Brasil

O letramento é um "conceito novo e fluido; ou melhor, um conceito novo e, por isso, *fluido*", como nos aponta Soares (2002), destacando também o uso no plural de "conceitos" de letramento, pela imprecisão que ainda o marca.

⁵ Destaca-se o trabalho de SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. 11 ed., São Paulo: Cortez, 1988/2003.

⁶ A serem explicitados na próxima seção.

dimensão tão grande que não permitia se perceber outra realidade, uma nova realidade social se impôs: não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e escrever, de práticas de linguagem, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente - e daí o surgimento do termo *letramento*.

Ele parece ter sido utilizado pela primeira vez, no Brasil, por Mary Kato em 1986, (segundo Kleiman, 1995), na apresentação de seu livro "*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*", em que afirma, logo de início, que

a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (KATO, 1986: 7; grifo nosso).

Continuando esse raciocínio, a autora diz acreditar que a língua falada culta "é consequência do *letramento*" (Kato, 1986:7; grifo nosso)

Mas a utilização do termo como conceito distinto de alfabetização aparecerá dois anos depois, em 1988, no capítulo introdutório do livro *Adultos alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Tfouni, que evidencia as relações entre escrita, alfabetização e letramento. Visando estudar a linguagem de adultos não alfabetizados, com o objetivo de verificar o que acontece com esses adultos que vivem em uma sociedade que se organiza fundamentalmente por meio de práticas escritas, ou seja, em uma sociedade *letrada*, a partir de uma abordagem psicolingüística, a autora estabelece um sentido para o termo letramento, centrado nas práticas sociais de leitura e escrita e as mudanças por elas geradas em uma sociedade, quando esta se torna letrada. Assim, a autora situa letramento no âmbito do social e indicando algo mais que alfabetização, situada no âmbito individual. Para Tfouni (1998), ainda, o processo de determinação de sentido da palavra letramento (derivada da palavra da língua inglesa *literacy*), gerou uma polissemia na conceituação, em função das várias posições teóricas adotadas. Uma das origens de mal-entendidos é que, na bibliografia em língua inglesa, principalmente norte-americana, sob o rótulo *literacy*, há uma variedade de definições e versões. Nesta pesquisa não nos

“significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia e através deles, a possibilidade de acesso ao poder” (idem, p. 8). Num texto posterior a esse⁸, a autora explicita que o letramento é visto pela maioria dos estudiosos como “maneiras de estruturação discursiva que afetam, como outras formas de falar sobre o mundo, a nossa própria relação com esse mundo” (Kleiman, 1998: 176) e declara compreendê-lo como “*as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita*” (idem, p. 181), destacando que adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que é desenvolvido, isto é, da “agência de letramento” por ele responsável.

Analisando essas diferentes concepções, Soares (2002) acredita que não há, propriamente, uma diversidade de conceitos, mas diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno. Com isso, temos Tfouni que toma, para conceituar letramento, o impacto social da escrita, compreendendo que ele envolve as conseqüências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, enquanto, para Kleiman, estas são apenas um dos componentes desse fenômeno. Para ela, além do impacto social da escrita, o conceito de letramento também envolve as próprias práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que elas ocorrem. Mas, como destaca Soares (2002), em ambas as autoras, “o núcleo do conceito de letramento são as práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização”.(Soares, 2002: 144)

Em seu livro de 1998, *Letramento: um tema em três gêneros*, Soares reúne três textos diferentes produzidos na década de 1990, em que se discute a questão do letramento e da alfabetização, em suas diferentes facetas e dimensões. Nesse livro, a autora apresenta-nos a origem da palavra letramento da seguinte forma:

A palavra letramento é a “versão” para o Português da palavra da língua inglesa literacy.⁹ (...) Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito

⁸ “Ação e mudança em sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação” In: ROJO, R. (org.). *Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas,SP: Mercado de Letras, 1998.

⁹ “Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser.” (Soares, 1998/2004: 17)

está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 1998/2004: 17, grifos nossos).

Para a autora, letramento é o resultado de uma ação, da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças.¹⁰ Do ponto de vista individual, quando um indivíduo aprende a ler e escrever, ao alfabetizar-se, adquire a “tecnologia” do ler e escrever e envolve-se nas práticas sociais de leitura e escrita - altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos. Do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística.

Assim, para Soares (2002),

Letramento é o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento (SOARES, 2002: 145).

Por eventos de letramento, no caso, entendem-se eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação. Nessa concepção, ele é o contrário de analfabetismo, e, freqüentemente tem substituído o termo *alfabetismo*, também utilizado para indicar o estado ou condição de quem não é analfabeto. O que a concepção de Soares acrescenta às concepções anteriormente citadas é:

O pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada (SOARES, 2002:145, grifos nossos).

¹⁰ Em Portugal, a palavra utilizada é *literacia*, mais próxima ainda do inglês, e expressa a utilização social da competência alfabética. Na língua francesa, se utiliza *illiteracy* e *illettrisme*, que se distingue de *analphabétisme*: *analphabète* é o que não sabe ler e escrever; *illettré* é o que lê e escreve mal, não sabe fazer uso da leitura e da escrita.

A mudança histórica das práticas sociais, como vimos, gerou novas demandas de uso da leitura e escrita, e, com isso, a necessidade de um conceito para designar a maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país: da mera aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita resultou o aparecimento do termo letramento. Além disso, como aponta Tfouni (2004), estuda-se esse tema como processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, em outra via, por perceber-se que ele pode atuar indiretamente e influenciar culturas e indivíduos que não dominam a escrita. Assim, ele “é um processo mais amplo do que alfabetização, porém está intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito”. (Tfouni, 2004:38)

Hoje, em nosso país, a palavra “alfabetização ainda continua sendo de uso corrente, ressaltando-se o esforço de um conceito ampliado e diferenciado, sobretudo de acordo com as perspectivas construtivista e interacionista.” (Mortatti, 2004: 86) Mas, para ressaltar e designar a nova necessidade ou novas perspectivas de estudo/pesquisa, vem-se utilizando “alfabetismo” ou “letramento”, buscando-se responder às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da oralidade, da leitura e da escrita, portanto, diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas.

Um dos fatos que sinaliza tal mudança é a alteração, como vimos, do critério do Censo para verificar o número de analfabetos e alfabetizados: durante muito tempo considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome, mas, nas últimas décadas, passou-se da verificação da habilidade de codificar o próprio nome à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (ler ou escrever um “bilhete simples”). Embora bastante limitado, mais do que a capacidade de ler e escrever, já se evidencia a busca não só da aquisição desta capacidade, mas também os usos que as pessoas fazem da leitura e da escrita. Isso tem interessado cada vez mais outros países e, recentemente, o Brasil, onde ultimamente se tem feito também a avaliação do nível de letramento da população, e não só do índice de alfabetização, avaliando-se os níveis de domínio de habilidades de leitura e de

escrita e de uso de práticas sociais que envolvem a escrita. As avaliações e medições do letramento ocorrem, atualmente, por meio dos censos populacionais, de pesquisas por amostragem, sendo, também, realizadas em contextos escolares.¹¹

Tem-se que considerar, entretanto, que, em sociedades letradas, não se pode afirmar que exista um nível zero de letramento e, como nos indica Soares (1998) e reitera Tfouni (1988, 2004) por meio de pesquisas com adultos não-alfabetizados, um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto (e marginalizado social e economicamente), mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, pode ser, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita ao envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita; o mesmo pode ocorrer com crianças ainda não alfabetizadas. Pode ocorrer, ainda, que pessoas alfabetizadas tenham um baixo nível de letramento.

Podemos concluir que, somente o fato de viverem em uma sociedade letrada não garante a todas as pessoas formas iguais de participação na cultura da escrita, assim como o fato de ser alfabetizada não garante que a pessoa seja letrada. “Os significados, usos, funções da leitura e escrita e as formas de produção, distribuição e utilização do material escrito e impresso também dependem do tipo de sociedade e dos projetos políticos, sociais e culturais em disputa em determinado momento histórico.” (Mortatti, 2004: 107)

Por fim, do ponto de vista sociológico, em qualquer sociedade, são várias e diversas as atividades de letramento em contextos sociais diferenciados, assumindo determinados papéis na vida de cada grupo e de cada indivíduo: pessoas que ocupam lugares sociais diferentes e têm atividades e estilos de vida associados a esses lugares enfrentam demandas funcionais completamente diferentes.

Portanto, há diferentes conceitos de letramento, conceitos que variam segundo as necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento. (Soares,

¹¹ Mais informações sobre tais avaliações, suas restrições, problemas, imprecisões e conclusões podem ser encontradas em: SOARES, M. “Letramento: como definir, como avaliar, como medir” In: SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. , Belo Horizonte: Autêntica, 1998/2004.; e no Dossiê Letramento, edição nº 81, vol. 23 da Revista *Educação & Sociedade*, 2002.

1998). Nessa seção, apresentamos os conceitos adotados por importantes pesquisadores na área, evidenciando que eles envolvem “um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais, e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas”. (Soares, 1998/2004: 81-82). Na próxima seção veremos como tal conceito chega às escolas e modifica-se, trazendo novas exigências.

1.4. - Letramento, escolarização e trabalho do professor

O surgimento do conceito de letramento na sociedade brasileira, especificamente na comunidade acadêmica, conforme apresentado na seção anterior, trouxe mais especificidade ao conceito de alfabetização, que tendia a se diluir no conjunto de tentativas de ampliação de seus significados, a fim de contemplar as novas necessidades de leitura e escrita. (Mortatti, 2004). Nesse sentido, se configuram os limites e o alcance de cada conceito:

Antes do surgimento da palavra letramento, e ainda hoje, usava-se/usa-se apenas a palavra alfabetização para referir-se à inserção do indivíduo no mundo da escrita, tornando-se sempre necessário, neste caso, explicitar que por “alfabetização” não se estava/está entendendo apenas a aquisição da tecnologia da escrita, mas, mais amplamente, a formação do cidadão leitor e escritor. O uso da palavra letramento vem distinguir os dois processos, por um lado garantindo a especificidade do processo de aquisição da tecnologia da escrita, por outro lado atribuindo não só a especificidade, mas também visibilidade ao processo de desenvolvimento de habilidades e atitudes de uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2003: 90-91).

Considerando que a escola, nas sociedades contemporâneas, tem a responsabilidade e a incumbência de garantir o acesso ao mundo da escrita, cabe a ela desenvolver tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita (alfabetização) quanto o desenvolvimento para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. (Soares, 2003)

Apesar disso, embora as relações entre alfabetização e escolarização já estejam caracterizadas, as relações entre letramento e escolarização ainda

contam com poucos estudos, que se centram nos problemas de letramento da população brasileira, e, como destaca Soares (2003), as discussões desenvolvidas pouco avançaram em relação ao papel da escola no desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita e de competências, ou de incompetências, demonstradas por crianças, jovens e adultos em situações de participação em práticas sociais que envolvem a escrita.

Portanto, enquanto para o senso comum, assim como para a área da Educação, é consenso que na escola se ensina e se aprende a ler e escrever – alfabetiza-se -, em relação ao letramento, no entanto, só recentemente que, no contexto escolar, procura-se compreender tal conceito, relacionando-o à alfabetização, embora não se deva (como ressaltado pelas autoras citadas na seção anterior) estabelecer a mera substituição de “alfabetização” por “letramento”, nem compreender a alfabetização como pré-requisito para o letramento. Atualmente, busca-se “relacionar alfabetização e letramento, o que tem resultado na introdução do termo, e possíveis práticas a ele relacionadas, em documentos oficiais, em livros didáticos e em ações de formação continuada de professores da educação básica.” (Mortatti, 2004: 112)

Num processo de transposição didática¹², em que um conjunto de saberes científicos sofre transformações com o objetivo de torná-los ensináveis e aprendíveis, provocando deslocamentos, rupturas e modificações diversas nesses saberes, começa a haver, então, o que passa a ser denominado como letramento escolar: na escola, as atividades de leitura e escrita, criadas em eventos e práticas de letramento, têm natureza, objetivos e concepções específicas ao contexto escolar. Com isso, esses eventos e práticas de letramento estão submetidos a uma organização sistemática e metódica, mediante processo de seleção e estabelecimento, de acordo com critérios pedagógicos, de conteúdos e atividades a serem desenvolvidos e avaliados, objetivando a aprendizagem do aluno. O que ocorre, então, é a “pedagogização do letramento”: um processo no qual práticas sociais de letramento se tornam,

¹² Esse processo está amplamente desenvolvido em Machado (no prelo) e será discutido posteriormente.

numa seqüência predeterminada, práticas de letramento a ensinar, como nos explica Soares (2003):

as práticas de letramento a *ensinar* são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais de letramento, a escola seleciona para torná-las objetos de ensino, incorporadas aos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos, concretizadas em manuais didáticos; práticas de letramento *ensinadas* são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, (...) desenvolvidas em eventos de letramento que, por mais que tentem reproduzir os eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizados; práticas de letramento *adquiridas* são aquelas de que, entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida fora da escola (SOARES, 2003: 107-108).

Para Soares (2003), essa pedagogização da leitura, da escrita e dos eventos e práticas de letramento não só é inerente como necessária e inevitável em relação à escolarização dos conhecimentos. Assim, o letramento passa a integrar uma cultura especificamente escolar, considerando-se que a aquisição da escrita e a posterior aquisição de novos conhecimentos por meio dela são atividades que constituem a essência da escolarização ocidental (cf Ribeiro, 2003).

Por meio da integração da idéia de letramento à cultura escolar, dá-se importância e legitimação à autoridade pedagógica da escola e do professor, relativa ao acesso à instrução e ao mundo público da cultura letrada. Como destaca Soares, em nossa sociedade contemporânea, a instância responsável por promovê-lo é o sistema escolar:

As escolas são instituições às quais a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão (SOARES, 1998/2004: 84).

Se cabe à escola não apenas reconhecer a centralidade da leitura e da escrita no mundo atual, mas também reconhecer que não basta apenas ensinar a ler e a escrever – alfabetizar, é necessário propiciar situações que incorporem práticas sociais de escrita, capacitando os alunos a fazerem uso da leitura e da escrita. A sociedade já se organiza para cobrar cada vez mais da escola tal função: a de universalização do letramento.

A preocupação atual, em nível nacional e internacional (cf. Infante, 2002) com essa universalização – do acesso pleno às habilidades e práticas de leitura e de escrita - tem resultado em muitas e variadas iniciativas de avaliação

dos níveis de letramento da população. Encontramos, atualmente, estudos que avaliam níveis de competência no uso da leitura e da escrita, realizados por meio de análise das avaliações das condições de letramento da população brasileira. Não cabendo aqui analisar os sérios problemas de natureza técnica, conceitual, ideológica e política que os processos de obtenção dos dados dessas avaliações e medições sobre os níveis de domínio das habilidades de leitura e escrita e de seu uso em práticas sociais apresentam, como já realizado por Soares (1998), citamos tais análises para compreender o que apontam em relação ao papel da escola na atualidade, especificamente.

Em um desses estudos, analisando a noção de letramento que serve de base para a construção de avaliações em larga escala, o SAEB e o PISA¹³, e, especificamente seus resultados, Bonamino, Coscarelli e Franco (2002), concluem, como Soares (1998), que, mesmo depois de freqüentarem a escola por muitos anos, os alunos, de modo geral, não são capazes de ler fluentemente e proficientemente diferentes textos, ressaltando que “esses resultados exigem uma reação do sistema educacional brasileiro, para que nossas escolas cumpram o papel de preparar os estudantes para atuarem satisfatoriamente no mundo contemporâneo” (Bonamino, Coscarelli e Franco, 2002: 106).

Embora reconheçamos que a escola não é a única responsável pela promoção do letramento, como destacado em toda a discussão sobre esse conceito, sabemos que sua função também é propiciar aos alunos a apropriação efetiva das habilidades e usos da leitura e da escrita, e resultados de avaliações como essas mostram que os alunos têm um domínio limitado dessas habilidades.

Assim como as avaliações oficiais, outra pesquisa¹⁴ realizada sobre as condições de letramento dos jovens e adultos brasileiros, a partir de uma amostra representativa da população entre 15 e 65 anos, buscando-se descrever

¹³ Ambos, SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, realizado no Brasil) e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, da OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, organização global que visa a ajudar os governos-membros a desenvolverem políticas nas áreas econômicas e sociais), configuram-se como iniciativas de avaliação da educação, que tem um significado geral polêmico, ligado às políticas neoliberais, como será desenvolvido posteriormente.

¹⁴ Pesquisa realizada em 2001, numa iniciativa da ONG Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE.

os níveis de alfabetismo por meio de teste de leitura e de algumas práticas de letramento a que correspondem, chega à conclusão que um contingente significativo da população alfabetizada utiliza as habilidades de leitura e escrita em contextos restritos. Essa pesquisa revelou, também, como esse déficit educacional se traduz em desigualdades quanto ao acesso a vários bens culturais, oportunidades de trabalho e desenvolvimento pessoal que caracterizam as sociedades letradas.

Por outro lado, apesar das diferenças quanto à renda também influenciarem os níveis de letramento, o que se constatou, especialmente, é que “a escolaridade é o fator decisivo na promoção do letramento da população” (Ribeiro, Vóvio e Moura, 2002: 63). Isso porque só entre as pessoas com oito ou mais anos de estudo se atingiram os percentuais mais altos em relação aos “melhores” níveis, concluindo-se que as desigualdades podem ser diminuídas com uma melhor distribuição das oportunidades educacionais. A conclusão dos autores ressalta o papel dos professores sobre essa questão:

[...] é preciso que os professores tenham uma visão mais clara sobre o papel crucial da escola na promoção do letramento das pessoas e da sociedade. (...) Como ferramenta essencial para se aprender grande parte dos conteúdos escolares e para continuar aprendendo ao longo da vida, a linguagem escrita pode ser tomada como um eixo articulador de todo o currículo da educação básica (RIBEIRO, VÓVIO e MOURA, 2002: 54).

Temos, nesse trecho, claramente explicitada a responsabilização dos professores em relação ao letramento, que é também colocado como condição para obtenção de sucesso na escola e na vida.

No entanto, para Kleiman (1995:47), “as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados (...) são mais profundas, pois são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar”.

Visando estabelecer a relação entre o modelo subjacente às práticas de letramento na escola e o sucesso ou fracasso na construção de contextos facilitadores da transformação dos alunos em sujeitos letrados, Kleiman (idem) apresenta duas concepções de letramento.

Para a autora (idem, p. 21), “as práticas de uso da escrita da escola – aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na

sociedade – sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado”: o *modelo autônomo*, conforme denominado por Street (1984), pressupondo que “há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social”. Uma das questões levantadas pelos autores que discutem o modelo autônomo de letramento é considerar que esse “tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas” (Gee, 1990, *apud* Kleiman, 1995: 38). A característica de “autonomia” desse modelo refere-se ao fato de a escrita ser entendida como um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado, representando uma ordem diferente de comunicação.

A esse modelo autônomo, Street (op. cit.) contrapõe o *modelo ideológico*, em que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para o grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”. Esse modelo não pressupõe “uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas” (Kleiman, 1995:21). Destaca-se, ainda, o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade.

O entendimento “das diferenças nas práticas discursivas de grupos socioeconômicos distintos devidos às formas em que eles integram a escrita no seu cotidiano tem avançado devido a estudos que adotam um pressuposto que poderia ser considerado básico no modelo ideológico (...): *as práticas de letramento mudam segundo o contexto*” (Kleiman, idem, p. 39) - Grifo nosso.

Ao analisar resultados de estudos sobre práticas de letramento na escola, Kleiman (1995: 44) conclui que “o modelo que determina as práticas

escolares é o modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro, que, independentemente das considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo.”

É nesse sentido que, para a autora, a concepção de ensino da escrita como o desenvolvimento das habilidades necessárias para produzir uma linguagem cada vez mais abstrata [*excludente*] está em contradição com outros modelos que consideram a escrita como prática discursiva, que

na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social (FREIRE, 1991:68, *apud* KLEIMAN, 1995:48).

Compreendendo que o domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e por meio deles, a possibilidade de acesso ao poder, e que a práxis, na escola, precisa objetivar o ensino da escrita e de tecnologias das sociedades letradas como uma das formas de se potencializar o cidadão para lidar com as estruturas de poder na sociedade, contempla, como vimos, o letramento considerado enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder.

É por isso que Kleiman (1995) defende que o modelo ideológico, que leva em conta a pluralidade e a diferença, faz mais sentido como um elemento importante para a elaboração de programas dentro de concepções pedagógicas culturalmente relevantes e críticas. “A concepção do modelo ideológico do letramento, que afirma que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social, permitiria a relativização, por parte dos professores, daquilo que se considera como universalmente confiável, ou válido, por que tem sua origem numa instituição de prestígio nos grupos de cultura letrada.” (p. 55)

Numa perspectiva prática, então, propõe que se pense numa outra dimensão para o ensino da escrita, em que o abstrato, que remove os vínculos com a oralidade (e seu suporte), no processo de aquisição da escrita, não é o elemento de maior saliência; “um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas através das semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento lingüístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz a práxis escolar.” (Kleiman, 1995:30)

Por outro lado, focalizando as práticas letradas em instituições como as famílias, essa mesma pesquisadora destaca que “o suporte do adulto nesses eventos de letramento é essencial, tanto como no processo de aquisição da oralidade, como também é essencial que o livro, a escrita, seja elemento significativo nessas interações.” (idem, p. 31). Destacando a importância do suporte do adulto nesses eventos, entendidos como situações em que a escrita constitui parte essencial para atribuição de sentido, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas, podemos identificar e salientar o papel do professor nos processos de produção e compreensão da fala e da escrita na escola em processos de letramento.

Assim, entendemos que o papel da escola na promoção do letramento é materializado no papel do professor e em sua função de trabalhar com práticas que o desenvolvem, ainda que essas práticas fragmentem e reduzam o seu múltiplo significado. Embora pesquisas apontem a importância do trabalho dos professores, não só em relação ao letramento, mas principalmente associando esse trabalho a um dos principais fatores de sucesso escolar dos alunos, o trabalho docente ainda permanece obscuro, considerado como fruto de capacidades pessoais, ligadas mais aos traços de personalidade ou da “motivação” pessoal de “abraçar” a carreira, e não parece ser visto como um trabalho, uma profissão como outra qualquer. (Vasconcellos, 2002)

É necessário, portanto, compreender melhor o que é o trabalho do professor, como está sendo entendido atualmente, para compreendermos como podemos conceber o trabalho do professor com o letramento escolar, e o que

se exige dele na prática docente. Para isso, precisaremos examinar o trabalho docente, tomando uma perspectiva mais ampla sobre o conceito de trabalho e de trabalho do professor, o que nos propomos no próximo capítulo.

Capítulo II

O TRABALHO DO PROFESSOR

*"O trabalho é a base da existência humana,
e os homens se caracterizam como tais na medida
em que produzem sua própria existência,
a partir de suas necessidades.
Trabalhar é agir sobre a natureza,
agir sobre a realidade, transformando-a
em função dos objetivos, das necessidades
humanas. A sociedade se estrutura em função da
maneira pela qual se organiza o processo de
produção da existência humana,
o processo de trabalho."
Saviani, 1986*

A idéia de que o trabalho do professor é essencial para o desenvolvimento do ensino e da Educação em geral parece ser um consenso na sociedade atual. Muitas pesquisas, embora compreendam sua importância, não o enfocam numa dimensão teórica específica. Cabe-se, então, questionar, o que é o trabalho do professor ?

Encará-lo como uma profissão a ser estudada, um ofício a ser pesquisado, é uma questão relativamente nova nas investigações científicas. Para tentar compreendê-lo melhor, é necessário entender o que é o trabalho na sociedade atual e como esse(s) conceito(s) mudou(aram) ao longo do tempo. Neste capítulo, os estudos nos levarão a aprofundar sua conceitualização, recorrendo também à(s) definição(s), ou tentativas de elucidação do termo feitas pela Ergonomia, disciplina que se propõe a fazer um estudo científico sobre ele. Por sua vez, a partir da distinção feita pela Ergonomia entre trabalho prescrito e trabalho realizado, trataremos sobre especificidades do trabalho prescrito.

Ainda em busca de um olhar diferenciado sobre o trabalho do professor, chegaremos à abordagem da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, que o compreende numa abordagem maior, por considerar todo o sistema que envolve sua atividade, e, assim, toma o trabalho prescrito ao professor como constitutivo dela.

É nessa direção que, a seguir, apresentaremos as prescrições para o professor, seu papel e sua diversidade, destacando, por fim, os Parâmetros Curriculares Nacionais como um dos documentos mais importantes para o docente, por ser o referencial para a organização curricular do sistema educacional no Brasil.

2.1. - A questão do trabalho

Em nossa sociedade, o trabalho é central para a existência humana. Apesar de suas condições terem mudado ao longo do tempo, seu papel sempre foi fundamental para o desenvolvimento da espécie e, também, para o desenvolvimento dos indivíduos. Por fazer parte da atividade humana, o termo “trabalho” está presente no senso comum¹⁵ e, para tomá-lo como conceito, é necessário um aprofundamento.

Tomado como condição básica e fundamental de toda a vida humana, Engels (1876) chega a afirmar que *o trabalho criou o próprio homem*, retomando e contextualizando seu surgimento e seu papel desde a pré-história humana. Não só a liberação da mão do homem pré-histórico permitiu seu desenvolvimento, mas acima de tudo o uso das mãos é que permitiu a aquisição de cada vez mais destreza, flexibilidade e habilidade: a mão não se tornou apenas um órgão do trabalho, mas também seu produto. O início desse desenvolvimento e dessas atividades influenciou o desenvolvimento não só do resto do organismo como também o desenvolvimento social do ser humano. A cada novo progresso no domínio da natureza com as mãos, o ser humano ia ampliando seus horizontes, descobrindo nos objetos novas propriedades, construindo instrumentos para agir no mundo, e, ao mesmo tempo, ao necessitar de ajuda mútua e esforço conjunto, foi se agrupando em sociedade.

Dessa necessidade de viver em grupo e de atuar de forma conjunta para executar diferentes atividades surge a necessidade de comunicação. Nesse sentido é que Engels afirma *primeiro o trabalho e, depois e com ele, a palavra articulada*, entendendo que é a linguagem, junto ao trabalho, que influenciaram definitivamente o desenvolvimento do cérebro humano e sua distinção dos outros animais.

Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a se propor alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava, estendendo-se cada vez a novas atividades (ENGELS, 1876:24-25)

O trabalho se inicia, para Engels, com a elaboração de instrumentos: instrumentos de caça e pesca, utilizados também como armas. “À caça e à pesca veio juntar-se a agricultura e, mais tarde, a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios, aparecerão, finalmente, as artes e as ciências; das tribos saíram as nações e os Estados.” (Engels, 1876: 25)

Percebemos que o trabalho está presente desde o início da história humana, e, desde o seu surgimento, influenciou e até determinou o desenvolvimento da humanidade. Apesar disso, ao longo da história, mesmo sendo uma categoria crucial para a humanidade, ele teve suas características e condições específicas modificadas e, com isso, seus conceitos transformados continuamente.

Em diferentes sociedades e épocas históricas, era “visto” de diversas maneiras. Alguns estudos já foram realizados (Albornoz, 2002; Marton, 2005) procurando identificar sua evolução histórica e significação no tempo e nas sociedades / culturas. Isso também foi feito por Abreu-Tardelli (2006) em sua tese de doutorado: um breve percurso histórico do conceito de trabalho nas diferentes épocas, entendendo-o, a priori, como *forma exclusivamente humana de agir no mundo*.

Inicialmente, resgatando a tradição judaico-cristã e a presença do trabalho na Bíblia, vemos que ora era valorizado por ser realizado pelo próprio Criador, ora era colocado em oposição ao descanso, ora como degradação da condição humana, com visão negativa, e, por vezes, apresentado em oposição a tempo livre e ao trabalho não escravo.

Em seu percurso, Abreu-Tardelli (idem) destaca que, na sociedade greco-romana, os homens livres não trabalhavam, pois isso era algo destinado aos escravos e o valor positivo era atribuído ao ócio. Na Idade Média, por sua vez, continuava menosprezado e se associava o trabalho manual do camponês ao trabalho escravo, visto como um castigo. Só com o surgimento do comércio, das atividades de artesãos e mercadores, do desenvolvimento urbano e da

¹⁵ Para se ter uma idéia, há 28 definições dicionarizadas para o termo trabalho, no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, em versão *online*, disponível em <http://houaiss.uol.com.br>

divisão do trabalho, que o homem começa a lutar pelo reconhecimento de sua atividade e, assim, o conceito de trabalho sofre transformações e passa a ser considerado fundamental para a vida das pessoas. Toda essa modificação que se processa em relação a esse conceito se consolida no século XVIII, com a Revolução Industrial, com a Revolução Francesa e com a Declaração dos Direitos do Homem. Finalmente, destaca que

É no contexto da Revolução Industrial do século XVIII e XIX e do tipo de trabalho dela resultante que Marx desenvolve a tese do materialismo histórico, que compreende o ser humano enquanto ser natural e social, que se relaciona com a natureza exterior e com outros seres humanos (ABREU-TARDELLI, 2006: 30).

Nesse contexto, Marx compreende o trabalho como forma de agir sobre a natureza, em sociedade, pensando sobre seu significado no modo capitalista de produção, e pode ser tomado como fonte para a compreensão desse conceito na atualidade, guardando-se as devidas proporções das mudanças nas condições da contemporaneidade.

Compreendendo que o trabalho é a base da existência humana, Marx indaga como ela é produzida na especificidade do modo capitalista de produção. Para analisar o significado do trabalho no modo capitalista de produção, à luz da contribuição teórica oferecida por Marx, sobretudo em "*O Capital*", tomamos Tumolo (2005). Para ele, então, analisando a obra de Marx, chega-se a algumas conclusões, entre elas que "Marx pretende apreender o ser social de uma forma social historicamente determinada, a forma capital.(...) Na obra '*O capital*', trabalho jamais é apresentado de forma desistoricizada. Ele aparece como trabalho em geral, numa forma social genérica, e como trabalho útil (ou concreto), trabalho abstrato e trabalho produtivo (de capital) na forma social capitalista." (op.cit., p. 252)

Seu conceito geral é inicialmente apresentado como um processo entre o homem e a natureza, em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. É tomado como uma forma exclusivamente humana de operar no mundo, considerando-se que, no fim do processo obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, idealmente. Nesse sentido, além do esforço corporal implicado, o

que o diferencia de uma operação executada por animais, por exemplo, é a capacidade humana de planejar e projetar sua ação no mundo, com uma vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante o tempo de execução. Portanto, “os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios.” (MARX, apud Tumolo, 2005: 245). Mas essa categoria geral, como a apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, para produzir valores de uso, é insuficiente para a apreensão da relação capitalista de produção, que pressupõe a produção da *mais-valia*, demandando por sua vez a *produção do valor*, ocorrendo por intermédio da produção do valor de uso.¹⁶ Desta maneira, para Marx

a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral: ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital (MARX, 1984, apud Tumolo, 2005: 250, grifos nossos).

As concepções de Marx sobre trabalho e seus conceitos ainda nos auxiliam a compreendê-lo na sociedade atual, acrescentando-se as inovações e mudanças mais recentes às suas formulações. É isso o que faz Antunes (2001) que, ao analisar o capitalismo contemporâneo, apresenta a configuração que este vem assumindo, principalmente a partir de 1970, destacando que

O neoliberalismo¹⁷ e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível¹⁸ (...) têm acarretado (...) um monumental

¹⁶ Não cabe aqui, para esta pesquisa, esclarecer tais conceitos, pois não serão adotados. O artigo de Tumolo (2005) se propõe a isso, assim como outras produções sobre Marx, além da própria obra “O Capital”.

¹⁷ O *Neoliberalismo*, como considera Antunes (2000), passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, contemplando: reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento dos Estados e políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital, como o Fundo Monetário Internacional.

desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação metabólica entre o homem e a natureza, conduzida pela lógica societal, voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada (ANTUNES, 2001: 35).

Tais mudanças no modo de produção capitalista, para Antunes (2001), têm provocado e intensificado transformações no próprio processo produtivo, com o avanço tecnológico, da constituição das formas de acumulação flexível e dos modelos alternativos ao binômio *taylorismo / fordismo*¹⁹, destacando-se o toyotismo – que expressa a forma do capitalismo monopolista do Japão no pós-45, caracterizando-se por uma produção variada e bastante heterogênea, muito vinculada à demanda, fundamentando-se no trabalho operário em equipe, com multivariada de funções, tendo como princípio o melhor aproveitamento possível do tempo de produção e funcionando num sistema de reposição de peças e de estoque, que deve ser mínimo. Com isso, o toyotismo *horizontaliza* o processo produtivo e *terceiriza* grande parte das atividades.

Outras formas flexibilizadas de acumulação capitalista surgem fragmentando, heterogeneizando e complexificando a classe trabalhadora, que, por um lado tornou-se mais qualificada em vários setores, onde houve uma relativa *intelectualização* do trabalho e, por outro, em diversos ramos, desqualificou-se e precarizou-se. Criou-se, assim, numa escala minoritária, um trabalhador *polivalente e multifuncional* da era informacional, capaz de exercitar com mais intensidade sua dimensão intelectual e, numa escala muito maior, uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, com formas de

Isso gerou a desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, o combate cerrado ao sindicalismo classista, e a propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbados na cultura “pós-moderna”.

¹⁸ O que Antunes (2000) denomina acumulação flexível, ou forma flexibilizada de acumulação capitalista, se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo, caracterizando-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, intensificação do lucro.

¹⁹ Cabe aqui a explicação dada por Antunes (2001), que entende o *taylorismo e o fordismo* como o padrão produtivo capitalista desenvolvido ao longo do século XX e que se fundamentou basicamente na produção em massa, em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa, sob forte despotismo e controle fabril.

emprego temporário, parcial, empregos informais, subempregos, e o desemprego estrutural.

Com essas mutações, o trabalho em si ficou cada vez mais heterogêneo, fragmentado e complexo, exercido por trabalhadores qualificados e desqualificados, no mercado formal e informal, por homens e mulheres, estáveis ou precários, imigrantes e nacionais... inseridos de maneira diferenciada em diversos países. Para Antunes (2001: 44), "estas conseqüências no interior do mundo do trabalho evidenciam que, sob o capitalismo, não se constata o fim do trabalho como medida de valor, mas uma mudança qualitativa, do trabalho multifuncional (...), da objetivação de atividades cerebrais." Nota-se, com isso, a "intensificação levada ao limite das formas de exploração do trabalho, presentes e em expansão no novo proletariado, no subproletariado industrial e de serviços, no leque de trabalhadores que são explorados crescentemente pelo capital(...), no próprio coração do sistema capitalista" (Antunes, 2001: 45).

Ao mostrar que as principais mudanças que têm ocorrido são conseqüência das profundas mudanças que o capitalismo contemporâneo vem assumindo nas últimas décadas, Antunes (2000, 2001) problematiza, polemiza e refuta, contestando a tese do fim da centralidade do trabalho no mundo capitalista contemporâneo, mostrando que, atualmente, ele tem um caráter multifacetado, exigindo uma noção cada vez mais ampliada da categoria *trabalho*.

Tal ampliação dessa categoria também trouxe novas exigências para a escola e para o trabalho do professor. Para a escola, o imperativo da globalização e as mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego caracterizaram a precarização dessas relações (que decorre da constatação de que é possível crescimento econômico sem a ampliação do número de empregos). Em razão disso, vimos o crescente aumento do desemprego e a responsabilização da escola para preparar seu aluno para o mercado de trabalho: "passa a ser imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação em geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que

deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza.” (Oliveira, 2004:1129)

Com isso, mudanças foram redirecionando as políticas públicas de Educação no Brasil, que alteraram a configuração das escolas nos aspectos físicos e organizacionais, assentando-se nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico. Essa nova regulação das políticas educacionais tem reflexos sobre o trabalho docente.

Ao trazer conseqüências significativas para a organização e a gestão escolares, o movimento das reformas de políticas educacionais, especialmente nos países da América Latina a partir anos de 1990, resultou numa reestruturação que pode alterar, inclusive, sua natureza e definição:

O trabalho docente não é mais definido apenas como a atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, a elaboração de projetos à discussão de currículos e da avaliação. O trabalho docente amplia seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar (OLIVEIRA, 2004: 1132).

Tal complexificação do trabalho do professor pode ser detectada diante de novos padrões de organização da escola, que exigem um novo perfil dos docentes. Assim como, no trabalho em geral, a rígida divisão de tarefas (característica marcante do fordismo) vem cedendo lugar a formas mais horizontais de organização (toyotismo), permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas e possibilitando, assim, a intensificação da exploração do trabalho (cf. Oliveira, 2004); o mesmo ocorre em relação ao professor. Este, diante das várias funções que é obrigado a assumir (psicólogo, agente público, assistente social, enfermeiro...) tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante (Oliveira, 2004). Nesse contexto, Oliveira (2004) identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores, reforçado ainda pelas estratégias de gestão escolar impostas por recentes reformas educacionais que apelam para o

comunitarismo e o voluntariado na promoção de uma educação para todos, retirando-se, cada vez mais, a autonomia dos professores na participação da concepção e organização de seu trabalho. Na mesma direção, as reformas educacionais tendem à padronização de importantes processos, tais como o livro didático, as propostas curriculares centralizadas, as avaliações externas, entre outras, todas justificadas pela necessária expansão da escolarização e da promoção da qualidade do ensino.

Os professores são cada vez mais responsabilizados pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, vendo-se constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas. Tudo isso, como salienta Oliveira (2004), num contexto em que a legislação vigente e os programas de reforma “forçam” os trabalhadores a responder a novas exigências (tomadas como algo natural e indispensável), dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções:

O que temos observado em nossas pesquisas é que os trabalhadores se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo, tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhe condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo (OLIVEIRA, 2004: 1140).

O fato é que o trabalho do professor, assim como o trabalho em geral, também foi se reestruturando e se modificando devido às condições sócio-histórico-culturais e às exigências da atualidade e das instituições, e tais transformações também parecem implicar processos de precarização.

Ao se chegar a essas constatações, é importante destacar, ainda, que não se pretendeu refazer o percurso que o conceito de trabalho assumiu ao longo do tempo, em diferentes sociedades e formas de organização, nem se esgotar o que é o trabalho do professor; apenas pretendemos mostrar que esse conceito, como já explicitado, é sócio-histórico, e pode ser tomado por vários ângulos, em diferentes disciplinas.²⁰ Vê-se que o trabalho (incluindo-se o do professor) é uma “*noção nômade e polissêmica*” (Ferreira, 2000) que transita

²⁰ Pode-se encontrar mais dados sobre a questão do trabalho no livro “*O que é trabalho*”, Ed. Brasiliense, em que ALBORNOZ (2002) identifica significados para a palavra trabalho, o que ele

por vários campos científicos, sendo *muito difícil encontrar uma conceitualização que abarque todas as formas de realização do trabalho em espaços e momentos históricos diferentes e até mesmo todas as múltiplas formas de realização que ele assume nos dias atuais.*

Assim, buscando aprofundar ainda mais essa conceitualização, tendo em vista chegar-se à concepção de trabalho do professor, que irá nos auxiliar tanto em relação ao nosso olhar para ele como na focalização de uma de suas dimensões para ser examinada nesta pesquisa, frente a sua complexidade, nada mais adequado do que recorrer à(s) definição(s), ou tentativas de elucidação do termo feitas pela Ergonomia, disciplina que se propõe a fazer um estudo científico do trabalho.

2.2. - O trabalho para a Ergonomia

Para investigar o conceito de trabalho na ergonomia, será necessário retomar o que vem a ser a Ergonomia, como se deu sua origem, história e desenvolvimento, para que compreendamos em que contextos sócio-históricos se dão a construção e as modificações desse conceito.

O termo Ergonomia²¹ pode contemplar uma série de definições ou noções diferentes, em diversos domínios de especialização, como apresentado no site da Associação Brasileira de Ergonomia²²:

A Ergonomia é uma disciplina científica relacionada ao entendimento das interações entre os seres humanos e outros elementos ou sistemas, e à aplicação de teorias, princípios, dados e métodos a projetos a fim de otimizar o bem estar humano e o desempenho global do sistema.²³

tem sido e está sendo, o que se tem pensado sobre trabalho, fazendo todo um resgate histórico e conceitual, e, por fim, o que o trabalho não é, e o que ele ainda não é, mas pode ser.

²¹ Ergonomia: do grego – *Ergon* [Trabalho] e *nomos* [normas, regras, leis]

²² Site da Associação Brasileira de Ergonomia, disponível em <http://www.abergo.org.br>

²³ Definição oficial adotada pela Associação Internacional de Ergonomia em 2000, segundo a Associação Brasileira de Ergonomia. Segundo tal associação, os ergonomistas contribuem para o planejamento, projeto e a avaliação de tarefas, postos de trabalho, produtos, ambientes e sistemas de modo a torná-los compatíveis com as necessidades, habilidades e limitações das pessoas.

De maneira geral, os domínios de especialização da Ergonomia são:

- **Ergonomia física:** enfocando as características da anatomia humana, antropometria, fisiologia e biomecânica em sua relação com atividade física. Seus estudos incluem: postura no trabalho, manuseio de materiais, movimentos repetitivos, distúrbios músculo-esqueléticos relacionados ao trabalho, projetos de posto de trabalho, segurança e saúde.
- **Ergonomia cognitiva:** refere-se aos processos mentais, tais como percepção, memória, raciocínio e resposta motora que afetam as interações entre seres humanos e outros elementos de um sistema. Os tópicos relevantes incluem o estudo da carga mental de trabalho, tomada de decisão, desempenho especializado, interação homem-computador, stress e treinamento.
- **Ergonomia organizacional:** concerne à otimização dos sistemas sociotécnicos, incluindo suas estruturas organizacionais, políticas e de processos. Sua atuação inclui as comunicações, o gerenciamento de recursos de tripulações (domínio aeronáutico), projetos de trabalho, organização temporal do trabalho, trabalho em grupo, projeto participativo, novos paradigmas do trabalho, trabalho cooperativo, cultura organizacional, organizações em rede, tele-trabalho e gestão da qualidade.

A Ergonomia surgiu na Grã-Bretanha, em 1947, como resultado da pesquisa desenvolvida a serviço da Defesa Nacional Britânica, durante a Segunda Guerra, por uma equipe interdisciplinar, com o intuito de atenuar os esforços humanos em situações extremas. Os primeiros pesquisadores dessa área também se concentraram na Grã-Bretanha, criando a Sociedade de Pesquisa Ergonômica, para o estudo dos seres humanos no seu ambiente de trabalho, com o objetivo de adaptar a máquina ao homem, a fim de atenuar danos ao organismo humano provenientes da industrialização e garantir o aumento e a aceleração da produção, devido às necessidades geradas pelo fim da 2ª Guerra Mundial (reconstrução, reposição do que é preciso e retomada do consumo).

Na França, simultaneamente, apareceram pesquisas direcionadas para a observação do trabalho humano, ancorando-se em questões epistemológicas relacionadas aos efeitos reais da ação ergonômica sobre ele. Essa prática começou a ser desenvolvida na década de 50, mas só alcançou estatuto institucional na década de 1960. Destaca-se que *"enquanto na Grã-bretanha a ergonomia visava à adaptação da máquina ao homem, na França, a preocupação central era com a adaptação do trabalho ao homem"*. (Souza-e-Silva, 2004:87)

Durante longo tempo a ergonomia abordou o trabalho, de início na relação homem-máquina e, depois, na relação homem-tarefa, mas as formulações atuais re-situam e re-valorizam o fator *atividade* como elemento mediador da inter-relação homem-trabalho.

Se, com seu desenvolvimento, a Ergonomia pode ser entendida como “*um conjunto de conhecimentos sobre o homem no trabalho*”, (Guérin, 2001:7) o que essa área está entendendo por TRABALHO ? Essa investigação é feita por Ferreira (2000), que destaca algumas definições propostas por diferentes autores que procuram conceituá-lo:

(...) é uma atividade finalística, realizada de modo individual ou coletiva numa temporalidade dada, por um homem ou uma mulher singular, situada num contexto particular que estabelece as exigências imediatas da situação. Esta atividade não é neutra, ela engaja e transforma, em contrapartida, aquele ou aquela que a executa. - TEIGER (1992a, p.113, *apud* Ferreira, 2000:3).

O trabalho é uma ação coletiva finalística. É uma ação ‘organizada’ porque ela se situa num contexto estruturado por regras, convenções, culturas. É também uma ação ‘organizadora’ porque ela visa, não somente preencher as lacunas provenientes das imprecisões da prescrição, mas produzir um acordo, um espaço de ações pertinentes. É pela ação que se define, de forma interativa, o problema e a solução. É na ação que se operam as trocas de informações e que se constroem as formas de agir. - TESSARC (1995, p.8 *apud* Ferreira, 2000:3).

o trabalho humano é lugar onde se opera uma dialética, portanto, um uso problemático de si mesmo e pode se definir talvez do seguinte modo: num primeiro registro, ele diz respeito aos antecedentes normatizando e antecipando a atividade (...) num segundo registro, ele comporta a insubstituível gestão das dimensões singulares da situação que marca na atividade cotidiana de trabalho os elementos variáveis, históricos de toda situação, sua não repetição integral. - SCHWARTZ (1992, p.108 *apud* Ferreira, 2000:3).

Ao analisar essas definições, Ferreira (2000) explica que a construção do conceito de trabalho em ergonomia é de natureza interdisciplinar, reforçando seu caráter multidimensional e polissêmico, mas permitindo identificar um fio condutor que parece costurar as diferentes abordagens: o conceito de atividade.

Assim, ao mostrar a que a concepção ergonômica de trabalho é centrada na atividade, o autor identifica, nesses conceitos destacados, alguns elementos para generalizá-lo, tais como:

- *O trabalho é uma atividade mediadora entre o sujeito e um contexto singular*, explicando-se que, na Ergonomia, o “trabalho cumpre um papel mediador entre o homem e a natureza (material e/ou simbólica)” (Ferreira, 2000: 77). Essa interação entre o sujeito e o ambiente ocorre em duas vias simultâneas: o sujeito, ao agir diretamente ou indiretamente sobre o meio, é, ao mesmo tempo, transformado por ele em função dos efeitos e resultados de sua ação. É necessário considerar, também, que tal interação é guiada pelos objetivos que o sujeito estabelece (finalismo), objetivos esses que resultam de um processo de apropriação e releitura da prescrição para seu trabalho.

- *O caráter enigmático da atividade faz do trabalho um objeto inacabado em ergonomia* (Ferreira, 2000), destacando-se que, para a Ergonomia, o conceito de trabalho está enraizado na atividade, cuja natureza é irreduzível a qualquer previsão, sendo enigmática. A atividade é enigmática sob dois pontos de vista: primeiro como objeto de pesquisa, pois, ao se configurar um processo dinâmico marcado por transformações no curso do tempo, não está constituído *a priori*, se constituindo e re-constituindo durante a pesquisa, num processo de co-construção entre o ergonomista e os sujeitos. Segundo, do ponto de vista do sujeito, por implicar uma relação em três dimensões com o meio, com os outros e consigo mesmo: o trabalhador deve gerenciar as características e as exigências da tarefa, em função de um contexto singular, e os próprios limites de seu funcionamento.

- *A atividade como um traço distintivo da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado* (Ferreira, 2000), retomando-se que, desde o início, com os primeiros estudos, a ergonomia francófona evidenciou a distância entre o trabalho formalmente prescrito e o trabalho real em situação, distinguindo-os.

A noção de *atividade* como o que é realizado, em oposição à tarefa como prescrição de objetivos e procedimentos, foi estabelecida pela Ergonomia, quando esta se constituiu formalmente com seu corpo de conhecimentos. Contando, desde o início, com pesquisadores de diferentes áreas e disciplinas, estabeleceu a divisão entre, de um lado, o perito que concebe e prepara o trabalho (trabalho prescrito) e, de outro, o executante que o realiza (trabalho

efetivo ou atividade). Essas noções de trabalho prescrito e trabalho realizado (e sua distância) que a Ergonomia identifica e analisa é fonte de conhecimentos para a área.

Podemos concluir, até aqui, que, ao estudar o trabalho, considerando-o como uma atividade especificamente humana e abordando-o como um fenômeno complexo e multidimensional, em sua articulação com a dinâmica da sociedade e como objeto de representações diferenciadas, vimos que o surgimento da Ergonomia, nos anos 40, mostra também a complexidade da situação de trabalho e a multiplicidade de fatores que a compõe. (Abrahão e Pinho, 2002)

É com a Ergonomia, compreendida como um “conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação” (Souza-e-Silva, 2004:84), que abordam-se novas concepções e surgem os conceitos de trabalho prescrito e trabalho realizado. É sobre a perspectiva do trabalho prescrito, ou das prescrições, que enfocaremos o trabalho a partir de agora, e isso nos auxiliará a abordar o trabalho do professor por esse ângulo.

2.3. - A Ergonomia e o trabalho prescrito

Para compreendermos como se chegou ao conceito de trabalho prescrito na Ergonomia, precisamos entender a origem das prescrições. Ferreira e Barros (2003) nos mostram que sua formalização surgiu de modo incipiente do século XIX, com a emergência do capitalismo, num cenário histórico de busca do controle capitalista sobre os operários, integrando modelos de organização do trabalho. Mas foi durante o século XX que as prescrições assumiram uma feição mais acabada, definindo o lugar e o papel do sujeito no sistema produtivo.

A partir de então, ao estudar o trabalho, configurando-se com o pressuposto na qual se apóiam os modelos de gestão de filiação Taylor-Fordista, a Ergonomia formula teoricamente o trabalho prescrito como a “(...) *maneira como o trabalho deve ser executado: o modo de utilizar as*

ferramentas e as máquinas, o tempo concedido para cada operação, os modos operatórios e as regras a respeitar" (Daniellou, Laville e Teiger, 1989:49). Nessa direção, Ferreira e Barros (2003) apontam que os estudos em Ergonomia centram-se na análise das tarefas, que *desenham a face* da dimensão prescrita do trabalho nas organizações. Entende-se, assim, a tarefa como *aquilo que está posto ao trabalhador ou o que se espera que ele faça*. (Montmollin, 1990).

Sobre a tarefa, Amigues (2004:40) destaca que "há geralmente uma distância sistemática entre o trabalho tal como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado pelo operador (...). É nessa distância entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal."

Tomando essa distância entre prescrito e real no âmbito da atividade, partindo do pressuposto já explicitado de que na atividade existe algo irreduzível à previsão, identifica-se "um compromisso a ser encontrado entre uma intenção inscrita numa história e num projeto e as solicitações e exigências, ao mesmo tempo, exógenas (provenientes do ambiente material ou relacional mais ou menos estável) e as endógenas (provenientes do estado funcional momentâneo não estável) (Teiger, 1992 e Apud Ferreira, 2000).

Segundo Ferreira (2000), duas interpretações podem ilustrar a análise sobre a distância entre o prescrito e o real como:

- ✓ sendo ela uma conquista dos trabalhadores e um fator indispensável à instauração da autonomia no trabalho (Terssac, 1992); dos *IL/ SL.íÍ" LH/oSL.HêááL.ê""L;/Sáhí" H2d"íHL;/Sáhí" H2s (âIL/.êsShí.vú." .Hê*

A distinção entre trabalho prescrito e trabalho realizado, os estudos sobre a distância entre eles e a própria reviravolta de paradigma da relação homem-trabalho - numa perspectiva de adaptar o trabalho ao homem – foram resultantes do próprio surgimento da Ergonomia, junto às modificações das formas de produção ao longo do tempo, que acarretaram as modificações em seu do conceito.

Emerge, nesse percurso, o enfoque analítico centrado na atividade, que reforça a Ergonomia como uma abordagem singular do trabalho, em que o campo de intervenção transforma-se em espaço de geração de conhecimento. Na visão dos ergonomistas da escola francófona, “a ergonomia, quer entendida como arte, ciência, método ou disciplina, tem por objeto a *atividade de trabalho*”. (Souza-e-Silva, 2004:86).

Neste quadro da Ergonomia francófona, várias correntes foram constituídas²⁴ com o objetivo de analisar as situações de trabalho, entre elas a *Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade*, considerando “a atividade como o reflexo e a construção de uma história: a de um sujeito ativo que

perspectiva de adaptar o trabalho ao homem, há várias vertentes, dentre as quais salientaremos os estudos do grupo ERGAPE²⁵, que direcionam os estudos da Ergonomia da Atividade à atividade dos profissionais da Educação, e da Clínica da Atividade, desenvolvida por Clot. Ambas, Ergonomia da Atividade (grupo ERGAPE) e Clínica da Atividade, têm como base a psicologia de Vygotsky e a teoria dialógica do discurso de Bakhtin, e, por isso, desenvolvem estudos conjuntos e inspiram-se nas mesmas concepções.

No âmbito da Ergonomia da Atividade desenvolvida pelo Grupo ERGAPE, Saujat (2004) procura traçar um primeiro panorama sobre as pesquisas em Educação, e em outras áreas, sobre o trabalho do professor. Ele apresenta um quadro analítico e crítico das diferentes correntes que, nas últimas décadas, têm realizado trabalhos sobre o ensino em geral, para refletir como se chegou ao objeto de pesquisa: trabalho do professor.

Assim, destaca que as primeiras pesquisas sobre o ensino tiveram um caráter pragmático, demonstrando a preocupação em identificar indicadores da eficácia dos professores, relacionando seu comportamento em aula (o processo) e a aprendizagem dos alunos (o produto). Esse paradigma *processo-produto*, embora tenha destacado o importante papel do professor no processo de ensino e tenha sua relevância por tomar o ensino como objeto de estudo, não permitiu analisar, teórica e praticamente, a realidade cotidiana da ação do professor em sua aula.

Já um outro paradigma, o do pensamento dos professores, engloba “qualquer estudo sobre o modo como os professores pensam, conhecem, percebem, representam sua profissão, sua disciplina, sua atividade, (..) sobre o modo como refletem os problemas cotidianos, (...) resolvem problemas, sobre sua planificação cognitiva, suas convicções, sua história pessoal e sua busca de sentidos.” (Tochon, 2000:130 – apud Saujat, 2004:9). Encaixam-se nesse perfil trabalhos sobre os *juízos do professor e o processo de decisão*. Tais

²⁴ Destacamos a Ergologia (Schwartz, 2003), a Psicologia do Trabalho (Leplat, 1980, 1985), a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade.

²⁵ O grupo ERGAPE é constituído por René AMIGUES, Daniel FAÏTA, Frédéric SAUJAT, dentre outros pesquisadores e colaboradores, tendo como objetivo desenvolver uma ergonomia direcionada à atividade dos profissionais da Educação (ERGAPE - ERgonomie de l'Activité développement Personnel de l'Education).

trabalhos, segundo Saujat (2004), se iniciaram marcados por concepções cognitivistas, partindo-se do princípio de que o ato de ensino é resultado de uma decisão consciente ou inconsciente dos professores, tomada depois da realização de um tratamento complexo da informação que possuem / lhes é fornecida. Consideram, assim, que os julgamentos são a chave do processo de decisão do professor e que as decisões interativas são o produto de julgamentos feitos no curso da ação, que devem ser desvendados. Outros estudos também foram feitos considerando-se a maestria no ensino: investigou-se o pensamento dos professores novatos e dos experientes, ainda com a preocupação de identificar elementos de eficácia (ou competência / experiência), em uma perspectiva comparativa, caracterizada por uma reflexão baseada em imagens de casos interiorizados a partir da experiência. Foram desenvolvidos trabalhos, ainda, buscando-se revitalizar a noção de *experiência*, a partir das *histórias pessoais*, com foco na singularidade da experiência profissional, em suas dimensões subjetivas e emocionais. Por fim, também nesse paradigma do pensamento do professor, foram e ainda são realizadas muitas pesquisas sob a concepção do *prático reflexivo*: uma abordagem empírica que caracteriza o pensamento profissional como uma reflexão no curso da ação, reflexão que se realiza sobre essa ação e sobre a conduta num determinado contexto. Emergirá, com isso, um saber que não está formulado, mas incorporado e é a fonte da eficiência da atividade profissional, podendo ser representado num diálogo dos professores sobre as situações que vivenciam. Esses trabalhos, que no início tinham um caráter mais descritivo, tornaram-se, aos poucos, mais normativos, orientando programas de formação.

Mais recentemente, contudo, considerando-se a complexidade da tarefa do professor e relacionando-a aos acontecimentos da aula, que são *múltiplos e simultâneos*, marcados por *imediatismo, rapidez e imprevisibilidade*, desenvolveram-se os estudos numa *abordagem ecológica dos processos interativos*. Tal abordagem leva em conta que a aula - sendo um evento especial e visível, ou seja, público - desenvolve-se num tempo e espaço específicos, com historicidade em relação às regras de funcionamento, à gestão

do grupo e aos conteúdos ensinados. Objetiva-se, assim, conhecer melhor a prática dos professores em contexto, em sua dimensão interativa.

Nesse sentido, Saujat (2004) destaca que:

Alguns trabalhos atuais acentuam a necessidade de se construir um ponto de vista mais integrativo, interacionista, capaz de melhor apreender a complexidade e a multidimensionalidade das práticas educacionais (SAUJAT, 2004: 19).

Analisando as pesquisas atuais, Saujat (2004) constata que, embora o ensino muito estudado (dado o número de pesquisas realizadas), esses estudos foram desenvolvidos fora dos quadros e da pesquisa da análise do trabalho, e, por isso, defende a necessidade da confrontação com outros trabalhos desenvolvidos em uma abordagem ergonômica, estabelecendo um diálogo entre diferentes disciplinas que se interessam pelas práticas dos professores. Para isso, defende a definição e o estudo do *ensino como trabalho*, partindo para pesquisas sobre o trabalho do professor.

Mas, novamente nos vêm a pergunta: O que está sendo considerado por *trabalho do professor*?

O trabalho do professor, segundo Amigues (2004), não é uma atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos: trata-se de um ofício e um trabalho como qualquer outro, uma *atividade regulada* explícita ou implicitamente, uma *atividade contínua de invenção de soluções* – enfim, uma atividade *coletiva*. A atividade do professor dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais..., deste modo, pode ser considerada como o ponto de encontro de várias histórias – da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento... -, ponto a partir do qual o professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com as tarefas a serem realizadas, com os outros, com os valores e consigo mesmo. Assim, sua atividade “é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema”. (Amigues, 2004: 42)

Nesse sentido, compreender o trabalho do professor numa dimensão maior implica considerar todo esse sistema que envolve sua atividade, contando com as contribuições da Ergonomia. Identificamos que esta disciplina “tem

como objeto de estudo o trabalho humano, visto, simultaneamente, sob duas perspectivas: o trabalho prescrito e o trabalho real. A relação entre a função organizadora e a atividade efetiva e concreta do trabalho funda a problemática dessa disciplina e define o ponto de vista particular que ela adota sobre o trabalho” (Nouli, 1992. Apud Souza-e-Silva, 2003: 3).

A tarefa, tomada como trabalho prescrito, distinta do trabalho realizado, tomado como *atividade*, é uma das referências para os estudos da Ergonomia da Atividade, como nos esclarece Amigues (2004): a tarefa (ou trabalho prescrito) refere-se “ao que deve ser feito e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelos sujeitos”. Como nos indica Clot (1999), o trabalho prescrito materializa-se em um conjunto de textos, que podem ser regras, programas e procedimentos que regulam as ações no trabalho.

Vimos, assim, que a análise do trabalho do professor, na perspectiva da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, inclui considerar o trabalho prescrito para o docente como constitutivo de sua atividade. Nessa direção, compreendendo que a prescrição é parte constitutiva do trabalho em geral, e, especificamente do trabalho do professor (nosso foco de estudo), consideramos imprescindível analisar o papel das prescrições que o regem. Assim, a próxima seção evidenciará as prescrições para o trabalho do professor, especificamente.

2.5. - As prescrições sobre o trabalho do professor

Pesquisar o trabalho do professor sob a perspectiva da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, como nos mostra Amigues (2002), implica considerar, num primeiro momento, as prescrições, em seus aspectos institucionais e normativos – que dizem o que os professores devem ou deveriam fazer. Como em outras profissões, o trabalho docente consiste em utilizar procedimentos concebidos por outras pessoas que não o próprio

muito tempo, ignorada nas pesquisas sobre a atuação do professor, que priorizam, ainda hoje, a interação em sala de aula, a aprendizagem dos alunos e os resultados dessa aprendizagem, muitas vezes desconsiderando a atuação do professor e mais ainda as prescrições que as suscitam. Assim, para examinar a ação do professor, é necessário, inicialmente, examinar as prescrições que estão em sua origem.

Nesse sentido, a Ergonomia da Atividade mostrou que as prescrições resultavam, na maioria das vezes, de acordos entre os autores destas, em meio a discussões entre grupos de especialistas sobre a definição dos conteúdos em termos de objetivos e competências. Mostra, também, que a relação entre o professor e os seus alunos, longe de ser direta ou imediata, é justamente mediada pelas prescrições. Por isso, destaca que

As prescrições não são apenas um meio mais ou menos eficaz de influenciar as práticas do mestre, elas são consubstanciais no trabalho docente e estão no centro das preocupações profissionais dos professores (AMIGUES, 2002: 245)

É por isso que as prescrições, para Amigues (2004), desempenham um papel decisivo do ponto de vista da atividade, pois não servem apenas como desencadeadores da ação do professor, mas são, também, constitutivas de sua atividade. Uma grande contribuição da abordagem ergonômica para a análise do trabalho do professor e para esta pesquisa, especificamente, é entender que as prescrições, não sendo externas à atividade docente, compartilham do mesmo teor desta última, independente do modo como elas são re-trabalhadas pelo professor, considerando-se que certamente as prescrições sofrem, também, uma interpretação e redefinição por parte dos professores, podendo desencadear "autoprescrições".

Convém observar que as prescrições, ao serem difundidas por diferentes meios e "canais", como textos oficiais, programas, conselhos pedagógicos, discursos das instituições e colegas, chegam aos professores de maneira imprecisa e, assim, o trabalho do professor inscreve-se numa organização com prescrições vagas, levando-os a redefinirem, para si mesmos, as tarefas que lhe são prescritas, e, portanto, a relação entre a prescrição inicial e a realização é mediada por um trabalho de concepção e organização do meio. É isso o que

destaca Amigues (2002) ao afirmar que, "se as prescrições estão na origem das práticas, estas últimas afastam-se sistematicamente (...) As ações realizadas pelos professores não se limitam, portanto, a uma simples execução do prescrito, mas a um trabalho de reelaboração do que é preciso fazer dentro do que há para ser feito em tal situação" (p. 246)

Assim, a atividade do professor é muito mais a constituição de meios de trabalho, primeiro para conceber o próprio trabalho para, em seguida, prescrever o trabalho aos alunos, engajando-os em atividades. Por isso, nessa abordagem, o professor é visto com um ator, um produtor de significação de situações e de finalização de sua própria ação, ao assumir as atividades de concepção, organização e regulação das diferentes situações.

Apesar de apontar que as ações do professor não se limitam à execução das prescrições, é necessário retomar e salientar que o professor não atua sozinho, mas, antes de tudo, é regido pelas prescrições, "procedimentos concebidos por outros, advindos de uma cascata hierárquica, desde o nível nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases, passando pelos PCNs, os quais são retomados / repensados no âmbito de cada estabelecimentos escolar e dos coletivos de trabalho" (Souza-e-Silva, 2004:89-90).

Ao considerar que o trabalho do professor é inicialmente regido por textos que veiculam prescrições, que determinam o que ele deve realizar, vemos que essa dimensão do trabalho prescrito ao professor pode ser abordada com a análise dos documentos prescritivos, oriundos das instituições e que visam planificar, organizar e regular o que deve ser realizado.

Atualmente, mesmo que muitas pesquisas compreendam a importância do trabalho do professor, não o enfocam nessa dimensão maior. Na realidade, há poucas pesquisas realizadas no Brasil (dentre elas Bronckart & Machado, 2004; Machado & Bronckart, 2005; Arouca, 2003; Grubert, 2004; Kayano, 2005; Abreu-Tardelli, 2006; Lousada, 2006; Mazzillo, 2006), e algumas em andamento na área da Linguística Aplicada (como as do grupo ALTER e ATELIER) que analisam o trabalho do professor e sua relação com essas normas e diretrizes: os documentos / as prescrições destinadas ao professor –

que podem, em alguns casos, ser a origem de alguns problemas por eles enfrentados.

Dentre as diversas prescrições para o trabalho do professor brasileiro, desde a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) até os livros didáticos, as determinações das escolas, Regimento Interno, Projeto Político-pedagógico, decisões, planos de aula, etc., enfocamos e analisamos, nesta pesquisa, um dos textos que exerce mais influência atualmente²⁶, direta ou indiretamente, na orientação de seu trabalho: um documento específico, elaborado pelo MEC (Ministério da Educação) - os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) – que se constituem em diretrizes para nortear os currículos e conteúdos, sendo um referencial para a elaboração de propostas, direcionando as diversas atividades institucionais. Vejamos, a seguir, como este documento se constituiu.

2.6. - Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Considerando a diversidade de prescrições para o trabalho do professor, como já salientado, observamos que uma das prescrições para o trabalho do professor do Ensino Fundamental I brasileiro são os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL. MEC/SEF, 2000). Os PCNs se configuram como um referencial maior para a (re)elaboração das propostas curriculares em cada escola, constituindo-se como um documento amplo e relevante para o trabalho pedagógico.

Ainda que os PCNs não façam parte do material de consulta recorrente e não sejam utilizados como fonte de pesquisa e subsídio para a formulação de propostas de trabalho para o professor, são referência para as mais recentes publicações de livros didáticos (cf. Rojo e Batista, 2003), outro influente material prescritivo que, de maneira muitas vezes única, serve de orientação para a atividade pedagógica.

²⁶ A importância e influência desse documento serão discutidas na próxima seção.

Nesse sentido, os PCNs podem desempenhar um papel decisivo na atividade do professor, pois constituem seu trabalho, planejando-o, organizando-o, regulando-o. Ao procurar definir as tarefas do professor, os objetivos a serem alcançados, as condições materiais para sua realização, seu desenvolvimento temporal, os resultados que são esperados, enfim, as responsabilidades dos professores, esse texto pode ser considerado um primeiro "lugar" para o estudo da estruturação do trabalho do professor, pois "podem trazer-nos nova compreensão sobre o trabalho do professor, tanto em relação a seu agir concreto quanto em relação a alguns aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele" (Bronckart &

teórico. Como nos aponta Frigotto e Ciavatta (2003), a crise do sistema capitalista, instaurada pela crise nas taxas de lucro e exploração, acirrou a competição feroz entre grandes grupos econômicos – corporações transnacionais – que concentram a riqueza, a ciência e a tecnologia de ponta. Para aumentar, manter e sustentar esse poder, no plano ideológico produz-se um *verdadeiro arsenal de noções: globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade...* – com o objetivo de justificar as necessidades de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital / trabalho.

Tais relações já foram desenvolvidas anteriormente nesta dissertação, buscando-se esclarecer como essas noções afetam o trabalho no mundo contemporâneo. Veremos, agora, que tais mudanças que visam manter as taxas históricas de exploração, destruindo os direitos conquistados no contexto das políticas do Estado do bem-estar social, influenciarão reformas também em Educação. Sobre essas reformas, Frigotto e Ciavatta (2003) apontam:

Os protagonistas dessas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (p. 96).

A presença desses organismos internacionais acentua-se nos anos de 1990, também em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. A idéia é de que a educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder aos desafios da atualidade – de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação – frente ao “contexto planetário de interdependência e

globalização” (Relatório Delors, UNESCO, 1996, apud Frigotto e Ciavatta, 2003). Buscava-se enfatizar a urgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva. Tais mudanças teriam o objetivo de eliminar o analfabetismo e aumentar a eficácia do ensino, melhorando o atendimento escolar. Reiterando tais objetivos, o Banco Mundial, ao elaborar as diretrizes políticas para as décadas subseqüentes a 1990, como nos mostra Frigotto e Ciavatta (2003), recomendou:

a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais (p. 99, grifo nosso).

Tal movimento internacional alavancou as reformas no Governo de Fernandfee

as políticas de cima para baixo e de acordo com os princípios do ajuste que se prega necessário. Trata-se, no âmbito educacional, de ajustar a educação escolar e a base técnico-científica (que serve à reestruturação produtiva e às mudanças organizacionais da nova divisão internacional do trabalho).

Tais ajustes configuraram-se, conforme Gentili (1998), em duas lógicas aparentemente contraditórias: ao mesmo tempo, de centralização e de descentralização. Centralização do controle pedagógico, em relação ao currículo, à avaliação do sistema e à formação dos professores. E descentralização dos recursos monetários e da gestão do sistema. Essas proposições vêm ao encontro da *redefinição da função do governo*, proposta pelo Banco Mundial, destacada anteriormente. É nessa direção que o Estado assume o papel de estabelecer os objetivos do sistema educacional e de definir os critérios de qualidade a serem buscados e posteriormente avaliados, deixando às instituições e aos professores o papel de decidir a forma de como responder às expectativas governamentais. Portanto, prescrevem-se objetivos, finalidades e conteúdos, mas não os procedimentos.

É a partir dessas considerações sobre o novo papel do Estado que, para Frigotto e Ciavatta (2003), "os professores foram sendo prostrados por uma avalanche de imposições, reformas sobre reformas e mudanças sobre mudanças, humilhados nas suas condições de vida e de trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão" (p. 115). Isso se explicitou, no plano pedagógico, com duas políticas do governo federal no ensino fundamental: os PCNs e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), demonstrando o caráter dedutivo e "pelo alto" das propostas educacionais do Governo FHC, em sua perspectiva economicista e mercantilista.

O próprio documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1º e 2º Ciclo, em seu volume introdutório, faz um breve histórico, resgatando o caminho percorrido, eventos e leis elaboradas até se chegar ao PCNs. Destacam-se alguns trechos:

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi, (...) resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das

necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental (p.14).

Para cumprir tal compromisso de expansão da educação básica, Oliveira (2004) destaca que “os países em desenvolvimento tiveram que pensar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos” (p. 1130). Isso foi feito por meio de propostas de gestão e financiamento, que iam desde a focalização das políticas públicas educacionais até o apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo. O modelo de gestão escolar adotado é baseado, então, na combinação de formas de *planejamento e controle central* na formulação de políticas, associadas à descentralização administrativa na implementação dessas políticas (Oliveira, 2004), demonstrando as características neoliberais destacadas por Gentili (1998), tais como a centralização do controle pedagógico, realizado por meio, por exemplo, da edição de novos documentos para a área de educação.

Como mostram Bronckart & Machado (2004), indicando outros autores, havia, na época, uma estratégia discursiva que insistia na existência de novas demandas sociais para o ensino, buscando convencer o público sobre a necessidade da reforma educacional, com argumentos como os altos índices de evasão e repetência, a inadequação dos currículos ao desenvolvimento das ciências e das tecnologias, a falta de qualidade e de renovação dos métodos de ensino, a transformação do público escolar, principalmente a partir da democratização do ensino, com a entrada de alunos das classes populares na escola, com novas demandas.

Tendo em vista esses argumentos, o quadro da educação no Brasil na época e os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas e voltado para a recuperação da escola fundamental:

O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-los aos ideais democráticos e à

busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras (BRASIL, MEC/SEF, 2000, vol. 1: 15, grifos nossos).

Esse trecho, retirado do texto do documento, além de mais uma vez apontar a centralização do controle pedagógico, indica os conceitos maiores que guiaram tais reformas educacionais, explicitados por Almeida Júnior (2002): QUALIDADE – compreendida como habilidades e competências definidas pelo mercado de trabalho; AUTONOMIA – compreendida como autonomia sobre a gestão orçamentária; e AVALIAÇÃO – como controle do Estado sobre a eficácia dos sistemas de ensino em relação aos critérios por ele mesmo pré-estabelecidos. (Apud Machado & Bronckart, 2004).

Nesse sentido, o documento introdutório dos PCNs ainda destaca que “a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular com o ensino fundamental. Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos” (p. 17) – justificando e fundamentando, assim, a necessidade da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Como já explicitamos longamente nosso objeto de pesquisa, os PCNs, explicando desde a escolha de uma prescrição do trabalho do professor para a análise de suas relações com a alfabetização e o letramento, até sua formulação num contexto mais amplo, cabe, a partir daqui, explicitar os pressupostos teóricos e metodológicos que adotamos.

Um dos quadros de pesquisa do trabalho do professor que considera essa perspectiva das prescrições é o Interacionismo Sociodiscursivo. No próximo capítulo veremos como a problemática de pesquisa do Interacionismo Sociodiscursivo, tomando a emergência e o desenvolvimento dos estudos sobre o trabalho, a análise do trabalho e suas abordagens ergonômicas, com os aportes da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, busca desenvolver estudos e análises transversais sobre as dimensões do agir profissional em geral, e, para o nosso caso, do trabalho do professor.

Capítulo III

O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: AGIR, TEXTOS E TRABALHO DO PROFESSOR

*"A doutrina nasce para ficar, a teoria nasce para morrer.
O autor de uma teoria sabe que o que está produzindo
tem data, tem um prazo para viver e morrer,
ou, do contrário, pretende tornar-se doutrinário.(...)
A doutrina é imposta, por isso permanece.
As teorias morrem,
porque são informadas pelo movimento histórico,
mas enquanto vivem são válidas, eficazes,
porque verdadeiras."
Milton Santos, 2000*

Até aqui vimos que o trabalho do professor, assim como todo trabalho, não é simples, pelo contrário, é complexo e composto de dimensões intrínsecas. Analisar o trabalho do professor considerando sua complexidade, conforme proposto pela Ergonomia da Atividade e pela Clínica da Atividade, é considerá-lo em vários aspectos, inicialmente caracterizando-o como uma atividade em que não se atua livremente, pelo contrário, é regido por prescrições. Por isso, optamos, nesta pesquisa, pela análise de um documento oficial (os PCNs) considerado como uma das fontes prescritivas para o agir do professor. Algumas pesquisas realizadas analisam prescrições para o trabalho do professor, mas diferentemente do que se fez até o momento nessas pesquisas, o que se pretende aqui é fazer uma análise lingüística dos PCNs que revele a abordagem da questão do letramento e da alfabetização nesse documento e as representações do trabalho do professor em relação à letramento / alfabetização.

Essa análise lingüística já foi realizada em outros trabalhos, como os de Bronckart & Machado (2004) e Machado & Bronckart (2005), (embora esses não enfoquem o letramento e a alfabetização), e se insere no quadro de um projeto de pesquisa mais amplo, desenvolvido colaborativamente pelo grupo de

pesquisa ALTER²⁷ (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) no Brasil, e o grupo de pesquisas LAF²⁸, em Genebra. Como explica Machado (2004), um dos motivos que levaram à formação deste grupo e à elaboração deste projeto, dentre outros, foram a escassez de pesquisas que enfocam o ensino na sua dimensão de trabalho e com uma abordagem discursiva. Sendo assim, as diferentes pesquisas do grupo visam desenvolver um aprofundamento teórico-metodológico sobre as relações entre linguagem e trabalho educacional, no quadro maior das relações entre discursos, atividades sociais e ações, por meio de análises de práticas de linguagem no e sobre o trabalho educacional.

Assim, para essa pesquisa, com o objetivo de analisar, no texto dos PCNs, o modo como o letramento e a alfabetização são abordados e como o trabalho do professor em relação ao letramento e à alfabetização é representado, é necessário recorrer a uma teoria que permita não só lidar com questões de ensino-aprendizagem, mas também com as relações entre os textos e o agir no processo de desenvolvimento humano.

Para isso, adotamos o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, a ser explicitado e desenvolvido neste capítulo, que pretende, entre outras coisas, apresentar uma justificativa da escolha dessa teoria, seus princípios, fundamentos, conceitos e sua unidade de análise - o agir humano. Abordaremos, também, as formulações do ISD sobre o trabalho como agir e suas considerações específicas sobre o trabalho do professor, assim como as relações entre trabalho, linguagem, agir e textos, destacando os textos prefigurativos do trabalho do professor e suas características. Por fim, apresentaremos os procedimentos de análise de textos propostos no quadro do ISD e a interpretação do agir humano representado nos textos.

²⁷ O Grupo ALTER, do LAEL (PUC/SP), já apresentado na Introdução, tem como objetivo específico o estudo das relações entre linguagem e trabalho educacional e é liderado pela Prof^a Dra. Anna Rachel Machado. Em âmbito mais amplo, articula-se ao grupo ALTER/CNPQ, que congrega pesquisadores de universidades brasileiras, portuguesas e argentinas, doutorandos, mestrands e bolsistas de Iniciação Científica.

²⁸ O GROUPE LAF (Langage-Action-Formation), coordenado pelo Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart, reúne doze pesquisadores da Unidade de Didática das Línguas, da Universidade de Genebra, e desenvolve um projeto que visa analisar como as atividades de trabalho (dentre elas, a do

3.1. – O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

Iniciamos esta seção que visa apresentar, em linhas gerais, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com uma pergunta, cuja resposta se dará como uma justificativa: por que o ISD foi escolhido como referencial-teórico metodológico?

Para responder a essa pergunta, cabem dois apontamentos. Primeiro, o ISD foi escolhido porque, assim como esta pesquisa, teve em seu início também uma preocupação didática: o problema das condições de adaptação dos modelos teóricos e dos resultados das pesquisas empíricas à realidade das salas de aula e do trabalho do professor. Por ter, em sua origem, um problema educacional *a priori*, e um grupo multidisciplinar com uma visão ampliada, esse quadro teórico-metodológico já foi formulado a partir de questões muito práticas para o ensino, e se destaca por sua preocupação transdisciplinar e intervencionista (aplicada), como também objetiva ser a Lingüística Aplicada.

Em segundo lugar, a escolha do ISD como quadro teórico justifica-se porque o percurso de seu principal elaborador, Bronckart, na Europa, em suas pesquisas até chegar a esse quadro teórico, foi construído progressivamente, seguindo muito do percurso das teorias em Educação (e, inclusive, de meu percurso como estudante e professora): o estudioso aderiu firmemente aos princípios psicológicos de Leontiev, Luria e Vygostsky, rejeitando os princípios teóricos do behaviorismo, (apesar de manter a preocupação de “higiene metodológica”) (BRONCKART, 2006:11); estudou e criticou a teoria e a perspectiva de desenvolvimento de Piaget, após conhecer a realidade do construtivismo piagetiano; e, percebeu, ainda, a necessidade de uma formação complementar em lingüística, do estudo da obra de Bakhtin e da análise de discursos.

Considerando o projeto de construção explicitado, o ISD não se caracteriza como uma corrente propriamente lingüística, psicológica ou sociológica. Contesta a divisão das Ciências Humanas em múltiplas disciplinas e

trabalho educacional) é interpretada e construída em diversos textos (orais e escritos) que são produzidos sobre essas atividades.” (cf. Bronckart & Groupe LAF 2004.)

subdisciplinas, por entender que o funcionamento humano é extremamente complexo e se dá nos aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, lingüísticos... e nas relações de interdependência que se instauram entre esses aspectos. Sendo assim, o ISD pretende ser uma corrente da ciência do humano (Bronckart, 2006), com a abordagem transdisciplinar dos fenômenos, buscando subsídios na Filosofia, na Sociologia, na Psicologia e na Lingüística.

Com esse objetivo, a abordagem do ISD filia-se ao movimento do *interacionismo social*, considerando-se ser uma variante e, ao mesmo tempo, um prolongamento da versão original (de Mead ou de Vygotsky). Para Bronckart (1997/2003), "a expressão interacionismo social designa uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas" (p. 21), que consideram:

as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos (idem, p. 21).

Aceita, assim, os princípios fundadores do interacionismo social, adotando três princípios gerais (Bronckart, 2006):

→ a construção do pensamento consciente humano se dá paralelamente à construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, sendo "os processos de *socialização* e os processos de *individuação* (ou de formação das pessoas individuais) *duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano.*" (BRONCKART, 2006: 9)

→ as Ciências Humanas devem se apoiar no "*corpus da filosofia do espírito* (de Aristóteles a Marx) e devem, simultaneamente, considerar os problemas de *intervenção prática* (e principalmente os de intervenção no campo escolar)." (BRONCKART, 2006: 10)

→ os problemas centrais de uma ciência do humano envolvem as *relações de interdependência* que se instauram e se desenvolvem em diversos aspectos do funcionamento humano e os *processos evolutivos e históricos* por meio dos quais diferentes dimensões (fisiológicas, cognitivas, sociais, culturais, lingüísticas...) se geraram e se co-construíram.

Em relação a esse processo de *hominização*, Bronckart (1997/2003) retoma Marx e Engels e a importância dada ao papel que os instrumentos, a linguagem e o trabalho desempenham na construção da consciência, assumindo que:

O processo de evolução das espécies dotou o homem de capacidades comportamentais particulares, permitindo-lhe criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio, organizar uma cooperação no TRABALHO que dá origem às formações sociais e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares. (...) A reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas de um meio sócio-histórico que é a condição da emergência de capacidades auto-reflexivas ou conscientes que levam a uma reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico (BRONCKART, 1997/2003: 27).

A especificidade do ISD (em relação ao interacionismo social) é postular que a *linguagem* é absolutamente central e decisiva para essa ciência do humano, visando demonstrar que as práticas languageiras (textos, discursos) são instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e à identidade das pessoas.

3.2. – O agir como unidade de análise

Com o objetivo maior de demonstrar o papel fundamental da linguagem no desenvolvimento humano, o ISD toma o *agir* (em suas dimensões sociais e discursivas) *como unidade de análise do funcionamento humano*. Desse modo, a questão do agir humano e de suas relações com o mundo físico, o pensamento, a organização social e a linguagem são centrais nas abordagens e análises realizadas, já que constituem o desenvolvimento e o funcionamento humano.

Com isso, é necessário esclarecer, inicialmente, o que se entende, nesta perspectiva, como agir, ação e atividade (Bronckart, 2006):

- **agir**, em sentido genérico, é utilizado para designar qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um (agir individual) ou de vários seres humanos (agir coletivo). O agir é um dado empírico que pode

pertencer a diversas ordens e constituir-se em contextos sócio-econômicos específicos, como em um *trabalho* que implica diversos tipos de profissionais e cuja estrutura pode ser decomposta em *tarefas*.

- **Atividade:** tem um estatuto teórico ou interpretativo, decorrendo de uma leitura do agir que implica, principalmente, as dimensões motivacionais e intencionais e os recursos mobilizados por um coletivo organizado;
- **Ação:** assim como a atividade, também tem um estatuto teórico e interpretativo, decorrendo uma leitura do agir que implica as mesmas dimensões, só que mobilizadas por uma pessoa particular.

Para Bronckart (2006), o agir humano, para se configurar como atividade ou ação, sempre passa por um processo interpretativo: o que é observável são os comportamentos humanos, e qualificar esses comportamentos é atribuir aos protagonistas determinadas propriedades que não são diretamente observáveis. Compreender o agir, implica, nesse caso, realizar uma leitura interpretativa dos dados, considerando que as representações / interpretações / avaliações detectáveis nos textos podem referir-se a três elementos do agir, em diferentes planos (Cf. Bronckart, 2006 e Machado *et alii*, 2004):

No PLANO MOTIVACIONAL: refere-se às razões para o agir, sendo retrospectivas ao agir, ou seja, são os pressupostos para o agir, o que mobiliza este agir inicialmente, podendo ser traduzidas em POR QUE se age, podendo ser apreendidas nos textos de duas formas:

- como *determinantes externos*, de origem coletiva, se configurando como razões externas ao indivíduo que o levam a agir e que pode ser de diferentes tipos e origens, com natureza material ou da ordem das representações. (Por exemplo, em: "Novas demandas da sociedade impõem ao professor novos desafios".)
- como *motivos*, razões de ordem interna, interiorizadas por uma pessoa em especial, (ou várias pessoas), que levam a realizar uma ação ou atividade. (Por exemplo: "Os professores sentem a necessidade e a importância de trabalhar com o letramento")

No PLANO da INTENCIONALIDADE: refere-se aos efeitos que se espera obter com esse agir, sendo prospectivos a esse, projetando esse agir, considerando-se que, nos textos, eles podem se apresentar como:

- *finalidades*, de origem coletiva e socialmente validadas, correspondendo aos efeitos que se espera alcançar por meio de um agir coletivo. (Por exemplo: "O letramento precisa ser bem trabalhado pela escola para que os alunos se desenvolvam.")
- *intenções*, que são os fins do agir interiorizados por uma pessoa, por meio de um agir individual. (Por exemplo: "Um professor trabalha com letramento com a intenção de possibilitar a participação de seu aluno no mundo letrado.")

No PLANO DOS RECURSOS para o agir: que envolve o que pode ser mobilizado (pelo actante²⁹) para a efetivação do agir. Temos:

- *instrumentos*: recursos externos ao indivíduo, *materiais* (artefatos concretos, como giz, lousa, ...) ou *semiológicos* (como os "modelos para o agir", os textos), que se encontram no ambiente social (podendo estar disponíveis para o agir ou não);
- *capacidades*: recursos internos do indivíduo, *mentais e comportamentais*, (como os processos cognitivos, os conhecimentos teóricos e práticos, os processos físicos, as atitudes, os sentimentos, os valores ...) necessários para a realização de um determinado agir.

Configurando tais noções de maneira esquematizada, elaboramos um quadro que resume e situa essas categorias:

PLANOS	NÍVEL COLETIVO	NÍVEL INDIVIDUAL
MOTIVACIONAL Retrospectivo (Por quê?)	Determinantes externos	Motivos
INTENCIONAL Prospectivo (Para quê?)	Finalidades	Intenções
RECURSOS para o agir (Como?)	Instrumentos	Capacidades

Quadro 1: Elementos constitutivos da interpretação do agir humano

²⁹ Ser humano que age (noção a ser posteriormente desenvolvida).

O objetivo, a partir dessas colocações, é verificar como são apresentados, em um texto, (ou conjunto de textos), os planos motivacionais, intencionais e os recursos para um determinado agir, para chegar-se a conclusões sobre como o agir (coletivo e individual) é configurado e qual o papel atribuído ao actante. A noção de actante compreende qualquer pessoa implicada no agir, de modo geral, referindo-se a qualquer ser humano colocado no texto como fonte do agir. Em relação aos seres humanos que intervêm no agir, podemos distinguir entre:

- **agente:** actante que é interpretado e posto no texto como não tendo intenções, motivos e capacidades e, portanto, não sendo responsável pelo agir. (Por exemplo, na frase: "Os Pcns determinam como os professores devem agir.", o professor está posto como um agente);
- **ator:** actante que é interpretado e posto no texto dotado de intenções, motivos, capacidades, e, portanto, de responsabilidade sobre seu agir. (Como exemplo, na frase: "Os professores desenvolvem práticas de leitura e escrita para inserir os alunos nas sociedades letradas.", o professor está posto como um ator)

3.3. – O trabalho como agir e o trabalho do professor

Considerando o trabalho como uma das formas de agir humano mais presentes na atualidade, é importante destacar que a problemática do ISD também incide sobre as situações de trabalho em geral, inclusive de trabalho do professor, entendendo que uma das possibilidades mais amplas para a compreensão do agir é a análise do trabalho e, especificamente, de sua relação com a linguagem.

Isso porque, para Bronckart (2006), o trabalho se constitui, claramente, como um tipo de atividade ou prática, própria da espécie humana, que decorre de formas de organização coletivas destinadas a assegurar a sobrevivência de um grupo. Bronckart (2004) destaca que, nas sociedades tradicionais, havia só um termo para designar agir e trabalho, e a criação do termo trabalho (tal

como utilizado hoje em dia) está ligada, segundo ele, ao surgimento do capitalismo industrial e da economia de mercado, que transformaram as atividades coletivas organizadas em atividades de produção de bens materiais, passando a ser consideradas atividades econômicas, e distanciando-se de outras atividades e relações sociais até organizarem-se, atualmente, como uma “instituição” autônoma e dominante.

Para compreender melhor o “estado” das questões do trabalho, Bronckart (2004) retoma Taylor como o fundador de uma “ciência do trabalho”, ao estabelecer os princípios de uma organização científica do trabalho industrial. Considera, ao mesmo tempo, em suas análises, que a ergonomia, como disciplina, constitui-se em reação, ou até mesmo em oposição do taylorismo, ao ser fundada por Murrell em 1949, visando, primeiramente, analisar os problemas de funcionamento dos trabalhadores, garantindo sua segurança e saúde. A partir de então, também apresenta o desenvolvimento da ergonomia francófona, como já exposto no capítulo anterior, chegando aos aportes da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade.

Investigando o trabalho, considerado como uma forma de agir humano, as pesquisas do ISD também se voltam para o trabalho do professor, e, ao destacar que só há alguns anos a atividade de ensino também vem sendo tomada pelo foco do trabalho do professor, evidencia a especificidade desse trabalho, ressaltando a dificuldade em descrevê-lo e caracterizá-lo.

Buscando compreender por que o interesse pelo trabalho do professor só se deu recentemente, Bronckart (2006) considera que, frente à necessidade constante que a escola tem de se “adaptar permanentemente, considerando, de um lado, as novas expectativas decorrentes das evoluções sociais e econômicas e, de outro lado, os novos conhecimentos sobre o “conteúdo” das disciplinas escolares, elaborados principalmente no campo científico” (p. 204) vê-se que os sistemas de ensino têm sido constantemente objeto de movimentos de reforma e/ou renovação.

Resgatando esses movimentos de reforma, identifica que, inicialmente, os saberes científicos eram diretamente incorporados e “aplicados” no campo educacional. Posteriormente, ao se perceber que os conhecimentos científicos

têm de ser selecionados, transformados e simplificados para poderem ser compreendidos, e que esses conhecimentos, por princípio são incompletos e hipotéticos, fazendo com que a escola tenha que suprir lacunas e reconstruir um saber especificamente escolar, partiu-se para os estudos da didática, especificamente da didática de cada disciplina escolar. Tais didáticas visavam analisar o estado de ensino de uma determinada matéria, sua história, suas finalidades, organização, características...; analisar os aportes das disciplinas científicas de referência; pesquisar e intervir para melhorar o estado do ensino, introduzindo conceitos e métodos do campo científico, levando em conta que os conceitos e métodos científicos necessitam de adaptação para as situações didáticas: processo de transposição didática (Bronckart, 2006). O processo de transposição didática, conforme nos explica Machado (no prelo), foi conceitualizado por autores da Didática francesa de disciplinas e deve ser entendido "como o conjunto de transformações que um conjunto de saberes científicos necessariamente sofre quando se tem o objetivo de torná-los ensináveis e aprendíveis, transformações essas que, inexoravelmente, provocam deslocamentos, rupturas e modificações diversas nesses saberes".

A didática, até então, centrava-se nos alunos, em seus processos de aprendizagem e suas relações com os saberes, mas grande número de pesquisas, que apontavam a ineficiência de tal perspectiva, levou a um deslocamento significativo da orientação da didática, considerando-se a necessidade de também se interessar seriamente pelo que os professores fazem em sala de aula: pela "realidade do trabalho educacional" (Bronckart, 2006: 207). Com isso, busca-se o reequilíbrio do interesse dos pesquisadores, pensando-se, além dos processos desenvolvidos pelos alunos, na necessidade de se

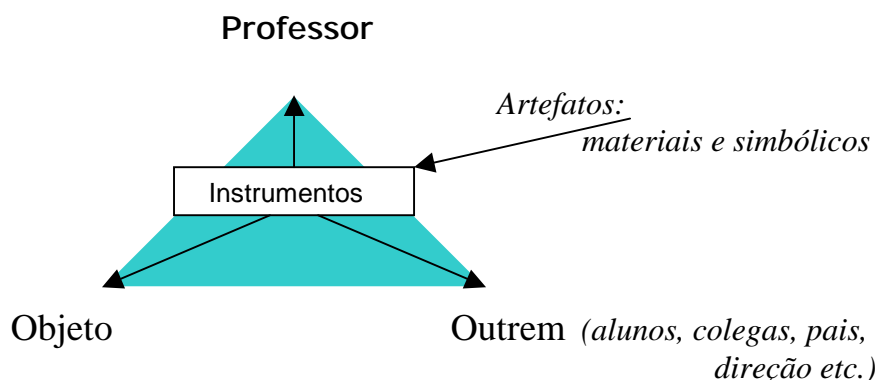
compreender quais são as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem sucedidos naquilo que é a especificidade de seu ofício: a gestão de uma situação de aula e seu percurso, em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar e das características e das reações efetivas dos alunos (BRONCKART, 2006: 207-208).

É desta maneira que "as disciplinas escolares, depois de ficarem voltadas para os trabalhos de adaptação e de racionalização dos programas e dos

projetos de ensino, ampliaram suas pesquisas, no decorrer desses últimos anos, para a análise das propriedades do trabalho dos professores, tal como pode ser observado em situação de sala de aula e tal como *representado* nos textos de prescrição ou nos discursos dos atores envolvidos” (Bronckart, 2004: 3).

Foi a partir dessa perspectiva, desse percurso e das necessidades que dele emergem, que a reorientação didática e algumas das novas pesquisas em educação e também em lingüística e estudos da linguagem (que se voltam para questões do ensino) encontraram aportes para a análise do trabalho do professor nos estudos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, que também tem bases vigotskianas e, portanto, atribuem à linguagem um papel fundamental na constituição e desenvolvimento do ser humano.

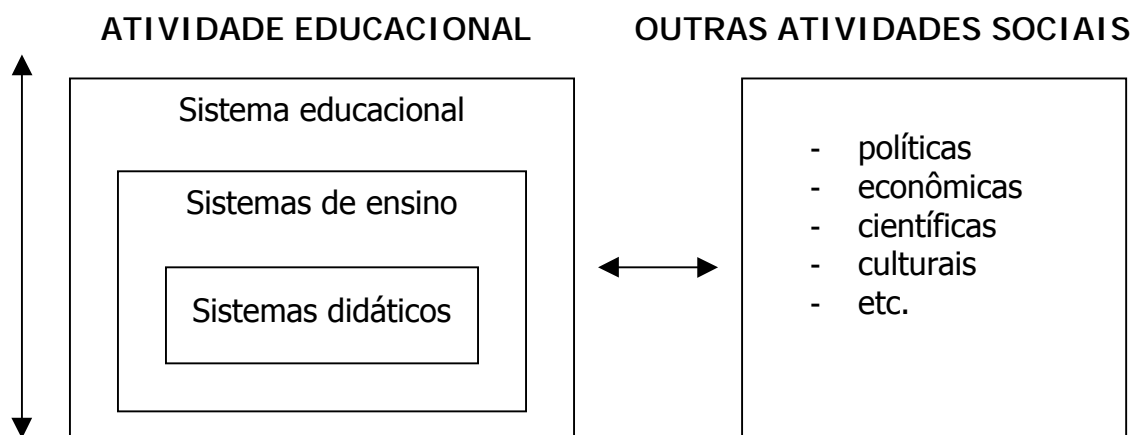
No Brasil, Machado (2006), pesquisadora do ISD, também desenvolve, junto ao grupo ALTER, estudos sobre o trabalho do professor e retoma Amigues (2004), considerando que o trabalho do professor é uma atividade que tem por objetivo a criação de um meio propício à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos. Apoiando-se em Clot (2006), aponta que “nessa atividade estão envolvidos outros indivíduos, tanto presentes (os alunos) quanto ausentes (colegas, direção, pais, etc.). Para construir seu objeto, o professor conta com *artefatos* sócio-historicamente construídos (tanto materiais quanto simbólicos, de diferentes origens) e disponibilizados pelo meio social em que se encontra.” (Machado, *work paper*, 2007:5). Esses artefatos, como explica Machado (idem), precisam ser apropriados pelo professor, por si e para si, constituindo-se verdadeiros instrumentos (Vygotsky, 1934/2001), que, nesse sentido, provocam transformações não apenas sobre o objeto, mas també



Criar um meio propício à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Esquema 1. Atividade do professor em sala de aula. (Machado, no prelo)

Essa atividade do trabalho do professor em sala de aula, representada no esquema acima, ocorre no interior de um sistema didático, que por sua vez está inserido na atividade educacional mais ampla e global, distinta em três níveis encaixados, conforme postulado pela Didática de Línguas francesa e apresentado por Machado (no prelo):



Esquema 2. Diferentes níveis da atividade educacional. (Machado, no prelo)

Como podemos ver no esquema, o trabalho do professor, no interior do sistema didático, não ocorre de maneira isolada, desconexa e descontextualizada, mas sim no interior de uma série de níveis. O primeiro e mais amplo nível da atividade educacional é o chamado sistema educacional, no

interior dos quais se formulam as diretrizes adotadas por uma sociedade (nação) para integrar seus novos membros a ela. (Os PCNs, documento a ser analisado, foram produzidos nesse nível mais amplo dos sistemas – MEC, Secretarias). Já o segundo nível é o dos sistemas de ensino, ou seja, das instituições que objetivam especificamente atingir as finalidades postas pelo sistema educacional, compreendendo os estabelecimentos de ensino, os programas, os instrumentos didáticos, o tipo de fluxo entre os sistemas de ensino etc. O último nível, já destacado, é o nível dos sistemas didáticos, envolvendo as classes em que se desenvolve o trabalho do professor, com seus três pólos constitutivos: o professor, os alunos e os objetos de conhecimento.³⁰

Tais considerações, essenciais para esta pesquisa, complementam e ampliam o que foi anteriormente discutido sobre o que é o trabalho do professor. Reiterando-se, então, que as prescrições, pertencentes a um nível mais amplo da atividade educacional, também constituem o trabalho do professor e este, por sua vez, se constitui como um agir, o ISD propõe uma análise de sua reconfiguração nos textos. Vejamos como isso se dá na próxima seção.

3.4. – Linguagem, agir, textos e trabalho do professor

Em relação à linguagem e sua importância para a compreensão do agir humano, o ISD, baseado parcialmente em Voloshinov, Bakhtin, Coseriu, entre outros autores, concebe que a linguagem é construída socialmente, se manifestando concretamente como uma atividade humana, produto da interação social e condicionada por essa interação, em seu caráter dialógico: procede de alguém e é sempre dirigida a um outro, antecipando suas reações, remetendo ao que já foi dito, sendo permeada pela presença do “outro” (Bronckart, 2004; 2006). Além disso, a diversidade de interações sociais que se

³⁰ Não estamos, com isso, entendendo que o trabalho do professor se restringe à sala de aula, apenas destacamos que é principalmente nela (no sentido mais amplo de sala de aula, não restrito ao espaço físico) onde uma série de atividades se efetiva, por meio da interação com os

desenvolvem nos grupos humanos corresponde a uma diversidade de produções de linguagem.

Para Bronckart (2006:122), "a linguagem não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), [...] é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas". É nesse sentido que a linguagem, vista como um processo ativo e criativo, - produtora dos objetos de sentido e se (re-) produzindo permanentemente - é necessariamente constitutiva das unidades representativas do pensamento humano. A linguagem, assim, tem um papel profundo e decisivo na constituição da atividade de pensamento e no desenvolver de qualquer processo de conhecimento. E, na medida em que a atividade de linguagem é uma atividade social, o pensamento ao qual ela dá lugar é também semiótico e social.

Ao mesmo tempo, apoiado em Habermas, Bronckart (2004) salienta a dimensão comunicativa da linguagem. Reitera, assim, que a linguagem é um mecanismo por meio do qual os membros de um grupo constroem um acordo sobre o que é o mundo em que estão mergulhados e, em particular, sobre o que são os contextos do agir, assim como as propriedades e o desenvolvimento das atividades coletivas.

Por tudo isso, segundo Bronckart (2004), tais proposições sobre a linguagem remontam a idéia de Humboldt (posteriormente mais desenvolvida por Coseriu) de que a linguagem só existe nas línguas naturais (sócio-historicamente determinadas), e que essas, por sua vez, só existem nas práticas verbais, ou, nos termos de Bronckart, práticas languageiras. Nesse sentido, Bronckart (2004) sustenta que a realidade da linguagem é totalmente constituída nas práticas situadas, entendendo a linguagem como um agir humano específico – o agir languageiro.

Se a linguagem humana só existe como prática (agir), tem a função de organizar o agir geral (mais amplo, que contempla todas as práticas humanas

alunos e o conhecimento, compreendendo acima de tudo que essa atividade não é isolada e restrita a tal contexto.

infinitamente variadas e que se relaciona ao agir languageiro de maneira inseparável, em uma relação dialética constante) e, como resultado dessa organização do agir geral, a linguagem também estabiliza e estoca os conhecimentos humanos.

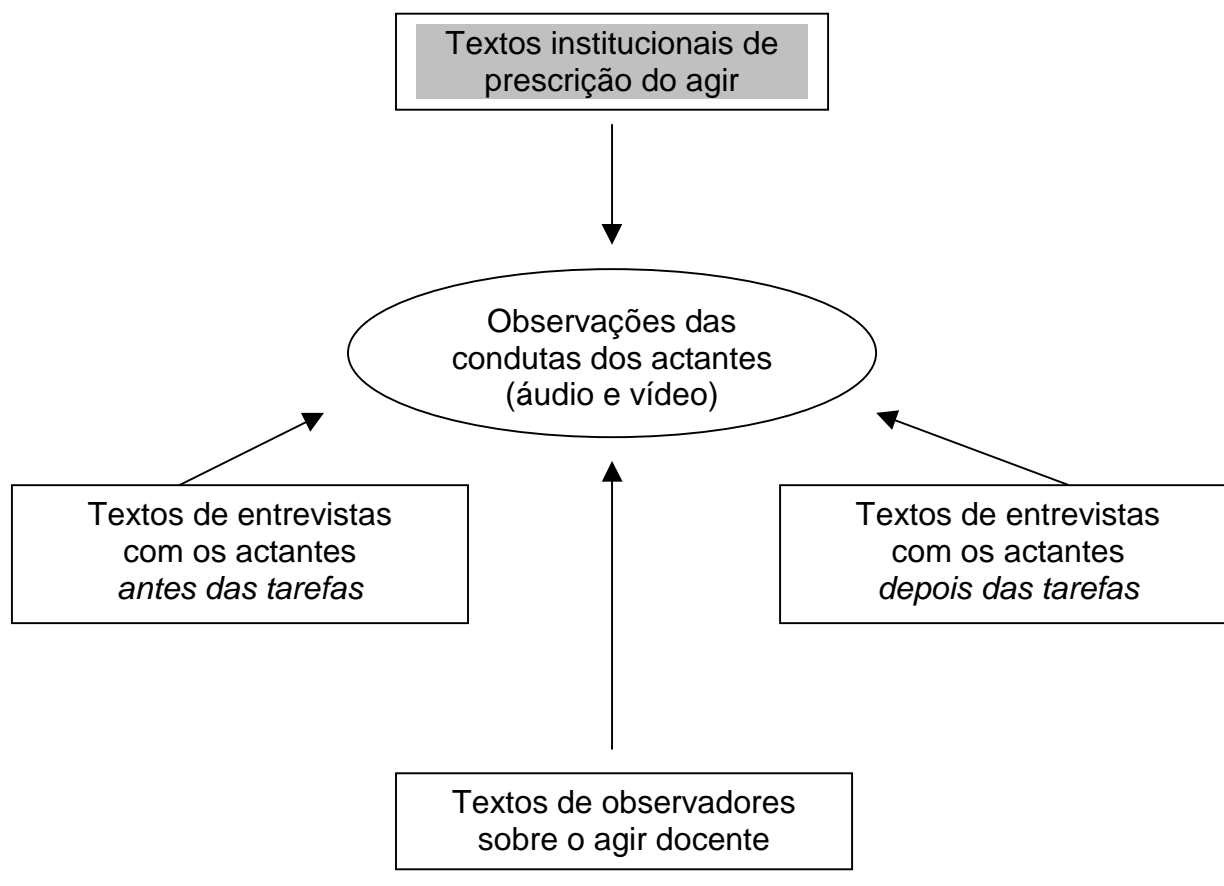
Por sua vez, o agir languageiro se realiza em um texto, que pode ser compreendido como toda unidade de produção verbal (oral ou escrita) que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário, ou ainda como a *unidade comunicativa* (ou interativa global) de nível superior, correspondente a uma determinada unidade de agir languageiro. (cf. Bronckart, 1997/2003, 2004).

Os textos materializam, assim, um agir languageiro, sendo produzidos com os recursos de uma língua natural. São *unidades comunicativas globais*, cujas características composicionais dependem das propriedades das situações de interação e do agir geral que comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua elaboração. Ao mesmo tempo, nos textos, determinados conhecimentos são abstraídos dos contextos sócio-culturais e semióticos locais e se organizam em sistemas de representações coletivas que tendem à universalidade. Desta forma, os textos são uma fonte importante para a análise e compreensão do agir humano e do agir humano no trabalho.

Ao assinalar a importância dos textos na compreensão do agir humano e do trabalho, Bronckart (2004) considera que as ações humanas não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir, apenas pela observação das condutas perceptíveis nos indivíduos: as ações só podem ser apreendidas por meio de interpretações, produzidas principalmente com a utilização da linguagem, em textos. Essa análise de textos permite uma melhor compreensão das relações entre linguagem e trabalho.

Dessa forma, para compreender o agir do trabalho do professor numa dimensão mais ampla, os objetos de análise nesse quadro não são as condutas diretamente observáveis, mas os textos que se desenvolvem em situação de trabalho (pelo próprio trabalhador e na interação com outros) e, também, sobre essa atividade profissional. Conforme indica Machado:

[Os] textos que se referem a uma determinada atividade social exercem influência sobre essa atividade e sobre as ações nela



Esquema 3. Plano Geral de Pesquisa (extraído de Bronckart, 2006: 216)
(Destaque nosso para as prescrições do agir nesse esquema de pesquisa)

Esse esquema permite visualizar que uma das dimensões do trabalho do professor a ser examinada é o *trabalho prescrito*, que figura no quadro como o primeiro grupo de textos, tratando-se de *documentos prefigurativos* oriundos das instituições, que visam planificar, organizar e regular o trabalho que os actantes devem realizar.

É nesse sentido que nossa pesquisa se integra ao quadro mais amplo de investigação do ISD, ao buscar em um dos documentos de prescrição para o trabalho do professor dados sobre como seu trabalho em relação ao letramento e à alfabetização é nele representado. Sendo esse, portanto, o objeto desta pesquisa, na próxima seção levantaremos as propriedades comuns dos textos prefigurativos do trabalho do professor, que têm sido apontadas por diferentes autores.

3.5. - Textos prefigurativos e trabalho do professor

Os textos que prescrevem o trabalho se encontram na *fonte do agir*, fornecendo uma espécie de “modelo para o agir” (Machado *et al.*, 2004): o ser humano age de uma determinada forma, movido por uma certa prefiguração do agir, que lhe é dada por textos anteriores e que ele adapta a sua situação particular. Como também já destacado, o agir só pode ser apreendido nos processos interpretativos, e daí provém a necessidade de analisá-lo a partir de textos que reconfiguram esse agir e permitem compreender melhor o trabalho do professor: no nosso caso, textos anteriores ao seu trabalho, que prefiguram, prescrevem, planificam. A análise dos textos prefigurativos permite identificar de que modo, então, o trabalho do professor se encontra neles representado, reconstruído ou “modelado” e qual é o estatuto atribuído aos actantes que neles se encontram implicados.

Ao identificar propriedades comuns aos textos prescritivos do trabalho educacional, Machado & Bronckart (2005) ressaltam que, recentemente, esses textos têm sido objeto de análise nos trabalhos de vários autores, que apontam a dificuldade de delimitação e classificação dos gêneros a que eles pertencem. Destacam, no entanto, o trabalho de Adam (2001, apud Machado & Bronckart, 2005) que, mesmo ressaltando a multiplicidade de nomes propostos para designar esses textos (prescritivos, injuntivos, procedimentais, de incitação à ação etc.), identifica na configuração genérica desses textos três propriedades enunciativas centrais. A primeira é que esses textos são produzidos por *especialistas* em um dado campo, cuja *presença enunciativa é apagada*. Uma segunda característica é de que mencionam um *destinatário* (ou agente das ações prescritas) *de forma aberta* (podendo ser ocupada por cada leitor-usuário), com a utilização de pronomes ou de sujeito oculto seguido de verbo no infinitivo. Uma última propriedade desses textos prefigurativos é de que parecem ser regidos por um *contrato implícito de verdade e de promessa de sucesso*, que garante ao destinatário que, se ele agir conforme todas as

recomendações e se respeitar os procedimentos que lhe são indicados, atingirá os objetivos visados. Tal característica foi denominada por Machado & Bronckart (2005) de “contrato de felicidade”.

Também sobre as relações que se estabelecem nesses textos, os autores citam, ainda, Kerbrat-Orecchioni e sua constatação de que o *ato de ordem* caracteriza-se por seu caráter autoritário e potencialmente ameaçador das faces dos interlocutores, podendo ele ser “amenizado” por meio de diferentes formulações, como as justificativas e as afirmações de desejo do locutor de que a ordem seja cumprida, assim como a característica de propor uma coisa a alguém, colocando-se a sua disposição.

Numa abordagem discursiva, Paveau (1999, *apud* Machado & Bronckart, 2005) também enumera algumas características dos textos prescritivos. Identifica neles um autor, ao mesmo tempo institucional e coletivo, cujo estatuto hierárquico é claramente expresso, instituindo uma cena com três protagonistas: o produtor, o agente do agir prescrito e o beneficiário desse agir. No caso dos textos prescritivos para o trabalho educacional, o produtor seria uma autoridade institucional cujas marcas enunciativas são apagadas, produzindo-se um efeito de *desencarnação que assegura sua eficácia*, e, ao mesmo tempo, o educador – agente do agir prescrito – é determinado por um artigo generalizante e o aluno é o beneficiário de uma dádiva, aparecendo como o objeto da investigação do locutor que o retrata como um tipo-ideal. As relações entre os protagonistas, desse modo, se estruturam assim: o produtor (autoridade educacional) diz para o educador para agir para o aluno.

Revisando ainda os estudos específicos sobre textos prescritivos educacionais, Machado & Bronckart (2005) resgatam os ergonomistas da atividade, entre eles Amigues e Faïta, que observam que, além de geralmente ausentes nas pesquisas sobre ensino, as prescrições para o trabalho do professor são bastante vagas e imprecisas.³¹

Outro problema de produção dos textos prescritivos para o trabalho educacional é o grau de explicitação do agir desejado: se, por um lado, há a de

³¹ O que, no entanto, a nosso ver, não se aplica a todos os contextos educacionais, por exemplo, não ocorrendo nas escolas de línguas do Brasil.

necessidade da completude e da exaustividade , por outro, é preciso condensar informações e manter um espaço de inferência possível do leitor.

Os resultados das análises de textos oficiais que prescrevem o trabalho do professor brasileiro e genebrino, realizadas por Machado & Bronckart (2005) mostram que esses documentos apresentam uma estrutura temática complexa, se configurando como uma proposta pedagógica global e não como prescrição do trabalho concreto dos professores, não estando estes representados como responsáveis pelo desenvolvimento das propostas. Identificam, também, uma certa ambigüidade ou dispersão em relação à atribuição de responsabilidade de produção e difusão dos documentos, confirmando o caráter institucional e hierarquizado das instâncias das quais provêm.

A resultados semelhantes chegaram outros integrantes de Grupo ALTER (Abreu-Tardelli, 2006; Lousada, 2006), na análise de textos prefigurativos / prescritivos. Essas pesquisadoras buscam também em Filliettaz (2004) outras possíveis caracterizações de textos reconhecidos por incitarem o destinatário a agir de uma determinada maneira.

Filliettaz (2004) destaca que, entre os textos existentes, um grupo deles tem como objetivo transmitir alguns pré-construtos para facilitar, tornar possível ou provocar uma ação futura. Esses textos, por ele denominados de procedimentais, fazem um discurso antecipatório e, nesse sentido, prefiguram a ação. Ao mesmo tempo, essas produções discursivas utilizam recursos lingüísticos que colocam em funcionamento uma prescrição com tom diretivo e designam condutas a outras instâncias, ou seja, indicam os procedimentos a serem realizados por um actante.

É nesse sentido que o autor caracteriza esses textos em três dimensões, que indicam diferentes níveis de tradução do agir, estabelecendo uma distinção entre prefiguração, prescrição e procedimento. Esses três níveis, ou três dimensões desses textos, seriam, então:

- *nível prefigurativo*: caracteriza-se como o discurso antecipatório que tem por finalidade prefigurar a ação: transmitir a alguém as informações "supostamente" necessárias para a realização de uma ação futura, constituindo-se em uma antecipação da ação. Esse nível relaciona-se ao

conteúdo, ao que é dito no texto, que visa a um certo objetivo, a levar a um certo agir.

- *nível prescritivo*: envolve as formas de prefiguração, mas em tom diretivo, podendo variar da sugestão à ordem, sendo mais ou menos incitativos. Esse nível relaciona-se à forma / ao modo como a ação é convencionalmente veiculada, baseando-se nos dispositivos enunciativos.
- *nível procedimental*: explica como fazer, explicitando as condutas que deveriam ser realizadas pelo destinatário e realizariam a transformação de um estado inicial em um novo estado. Traz um conjunto organizado de operações visando a um efeito, a uma intenção, a uma realização. Esse nível relaciona-se ao efeito que se quer produzir, expressando a organização dos conteúdos, das ações representadas.

Ao estabelecer uma distinção entre prefiguração, prescrição e procedimento, Filliettaz (2004) sugere que, para a análise do nível prefigurativo se faça uma análise das condições de produção do texto em questão, identificando sua função de prefigurar as futuras ações. No nível prescritivo, a análise deveria incidir sobre a variação entre as prescrições mais brandas, expressando sugestões e propostas, e as prescrições mais fortes, expressando ordens. Já no nível do procedimento, a proposta é que se verifique se o texto apresenta um conjunto organizado de operações que realiza a transformação de um estado inicial em um novo estado, explicando como é feita determinada tarefa.

Assim, para se efetuar distinções entre os textos prefigurativos, prescritivos e procedimentais é necessária uma análise mais aprofundada, que envolva aspectos lingüístico-discursivos. Para isso, são necessários alguns procedimentos metodológicos de análise, a serem explicitados a seguir.

3.6. - Análise de textos no quadro do ISD

Para identificar nos textos, especialmente nos textos prefigurativos ou prescritivos, como é o caso desta pesquisa, as categorias interpretativas

apresentadas no quadro do ISD, é preciso recorrer a procedimentos metodológicos de análise, que procuraremos explicitar nesta seção. Tais procedimentos aparecem desenvolvidos em Bronckart (1997/2003; 2006), Bronckart & Machado (2004), Machado & Bronckart (2005), com desenvolvimento posterior em outras pesquisas realizadas por integrantes do Grupo ALTER do LAEL (Abreu-Tardelli, 2006; Lousada, 2006; por exemplo), que serão reconfigurados a partir das questões específicas de nossa pesquisa.

3.6.1. - Construção de conhecimentos do contexto sócio-histórico interacional de produção

A construção de conhecimentos sobre o contexto sócio-interacional de produção dos textos a serem analisados, se faz, como aponta Bronckart & Machado (2004), num primeiro momento, por meio do levantamento de informações externas ao texto (ou aos textos) sob análise, por meio da busca e leitura de documentos existentes e/ou de discussões com representantes das instituições envolvidas. Ao se identificar as características do contexto de produção mais amplo e do mais restrito, objetiva-se o que apresentam Bronckart & Machado (2004): reconstruir a *história* da produção, os textos anteriores a que o texto sob análise responde, confirmando-os ou negando-os, a fonte da prescrição ou da avaliação, seus redatores efetivos, os destinatários efetivamente visados, os tipos de relações existentes entre a fonte, os redatores e os destinatários, a finalidade atribuída ao documento e seu uso efetivo, os lugares em que é disponibilizado, sua forma de circulação seus usuários efetivos etc.

3.6.2. - Levantamento de hipótese sobre o contexto de produção

Como nos explica Bronckart (1997/2003), os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. Para produzir um texto, o(s) agente(s) mobiliza(m) suas representações, requeridas no contexto de produção textual.

O contexto de produção (ou *situação de produção*) é definido por Bronckart (1997/2003) como o conjunto dos parâmetros (representações do produtor) que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado. Esses fatores são agrupados em dois conjuntos: os do contexto físico e os do contexto sócio-subjetivo.

O *contexto físico* envolve as representações sobre um comportamento verbal concreto, um ato desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do tempo e do espaço, podendo ser definido por quatro parâmetros:

- 1 – lugar de produção: lugar físico onde o texto é produzido;
- 2 – momento de produção: extensão do tempo durante o qual o texto é produzido;
- 3 - emissor (ou produtor, ou locutor): a(s) pessoa(s) que produz(em) fisicamente o texto;
- 4 - o receptor: a(s) pessoa(s) que pode(m) perceber(ou receber) concretamente o texto.

O contexto sócio-subjetivo refere-se às representações sobre o quadro das atividades de uma formação social, na forma de interação comunicativa, implicando o mundo social (normas, valores, regras etc.) e o mundo subjetivo (imagem que se tem/ representações). Pode ser decomposto em:

- 1 – lugar social: instituição ou modo de interação em que o texto é produzido;
- 2 – enunciador: posição social do enunciador, o papel social que o emissor desempenha na interação;
- 3 – destinatário: posição social do receptor, estatuto ou papel social atribuído ao receptor do texto;
- 4 – Objetivo (ou objetivos) da interação: efeito que o texto pode produzir no destinatário. Para identificá-lo(s) é necessário conhecer os objetivos da ação de linguagem aos quais o texto está articulado.

Cabe destacar que a instância responsável pela produção de um texto é uma entidade única, que deve ser definida, ao mesmo tempo, de um ponto de vista físico e de um ponto de vista sócio-subjetivo, podendo ser denominada de produtor.

3.6.3. - Levantamento das características globais do texto

Inicialmente, todo texto deve ser objeto de um procedimento de observação e busca de informação, que incide, primeiramente, na identificação do intertexto específico em que se inscreve o texto, no levantamento de hipótese sobre o gênero a que ele pertence, de sua situação de produção e circulação e de seu conteúdo temático.

Nessa fase, é preciso analisar os aspectos materiais do texto, identificando-se o tipo de suporte(s) em que o texto é veiculado, sua configuração global, com o exame da capa, do título, de suas divisões maiores, de seu tamanho, dos elementos paratextuais que o circundam, de toda sua organização e apresentação, e, ainda, o levantamento do conteúdo temático – conjunto de informações apresentadas no texto – e a identificação inicial do gênero que o texto mobiliza (explicita ou implicitamente).

Admitindo-se que todo texto pertence a um gênero, a noção de gênero de texto, no ISD, também se baseia na definição de gênero do discurso de Bakhtin, como sendo “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 1979/2003: 262). Para Bakhtin (1979/2003), os gêneros do discurso possuem três elementos ligados no todo do enunciado e indissociáveis, que o constituem e determinam sua especificidade num campo de comunicação: o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional. Constituem-se como formas estáveis de enunciados, estabelecidas sócio-historicamente e utilizadas em qualquer situação de uso da língua. Para Bronckart, todo texto apresenta propriedades genéricas que resultam dessa “escolha” do gênero, e o ISD assume, assim, a preexistência de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes e organizados em um repertório de “modelos”: o “arquitexto” de uma comunidade languageira (Bronckart, 2004), aos quais, necessariamente, o produtor do texto tem de recorrer.

3.6.4. - Características lingüístico-discursivas do texto

Após a identificação das categorias globais do texto, cabe uma análise lingüístico-discursiva mais profunda, com o objetivo de se levantar as características organizacionais, enunciativas e semânticas do texto. Nessa fase,

centramos a análise na arquitetura interna dos textos (ou folhado textual - três camadas superpostas), desenvolvida por Bronckart (1997/2003), constituída em três níveis: a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

O primeiro nível desta análise, a

- no nível psicológico, são o resultado de operações discursivas de estabelecimento de relações entre o mundo discursivo e o mundo da interação;
- no nível da planificação, apresentam-se com seqüências textuais, scripts ou planificações;
- no nível do texto, são segmentos constitutivos dos textos, mas de forma variável.

Com isso, no quadro do ISD, considera-se que há quatro tipos de discurso: o discurso interativo, o teórico, o relato-interativo e a narração.

O tipo de *discurso interativo* é caracterizado pela presença de formas verbais e de pronomes de 1ª e 2ª pessoa (“eu, nós, você...”), que implicam os participantes da interação. Apresenta referências explícitas aos parâmetros da situação de produção, com a presença de dêiticos espaciais e temporais (“aqui, hoje...”), e tempos verbais (presente, futuro perifrástico, imperativo) que colocam os conteúdos verbalizados relacionados (concomitantemente) ao momento da produção. Como *exemplo* de um discurso interativo podemos tomar um *trecho de uma conversa ou de uma entrevista* em que os participantes interagem.

O tipo de *discurso teórico*, por sua vez, caracteriza-se pela ausência de marcas de referência aos participantes da interação, ao tempo e ao lugar da produção, estabelecendo uma relação de autonomia entre os conteúdos enunciados e a situação de produção. Podemos identificar a presença do presente genérico e de frases passivas e declarativas, estabelecendo uma relação de disjunção temporal. Exemplificaremos com um trecho dos PCNs que explica o que se entende por letramento, numa nota de rodapé:

¹ Letramento (...) São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler e escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, MEC/ SEF - PCN/Língua Portuguesa, 2000: 23).

O tipo de *discurso relato interativo* implica um dos participantes da interação por meio de unidades lingüísticas como formas verbais e pronomes de 1ª pessoa, além do par pretérito perfeito-imperfeito que coloca os fatos narrados distantes do momento de produção, estabelecendo uma relação de disjunção. Podemos pensar como *exemplo* desse tipo de discurso *um registro em um diário*, onde o produtor relata fatos que aconteceram com ele durante aquele dia.

Por fim, temos o tipo de *discurso narração*, no qual há a ausência de qualquer unidade lingüística referente a participantes da interação ou ao tempo e espaço da interação. Há, no entanto, a presença de uma referência temporal absoluta (*“Em 1990, No dia seguinte, Num belo dia...”*) deslocando o acontecimento verbalizado para um tempo separado, disjunto do momento da interação. Como exemplo, mais uma vez tomemos um trecho dos PCNs, agora do documento introdutório:

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi, (...) resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental (BRASIL, MEC/SEF, 2000, vol.1:14).

Em geral, os textos são constituídos pelos vários tipos de discurso e, como já destacamos, os tipos de discurso são os elementos centrais da infraestrutura geral dos textos. Entretanto, a infraestrutura textual também se caracteriza por outra dimensão: a organização seqüencial ou linear do conteúdo temático. Uma das formas possíveis dessa organização, ou dessa planificação dos conteúdos, seriam as *seqüências*, ao lado de scripts e esquematizações, constituindo-se como um produto de uma reestruturação do conteúdo temático já organizado na memória do agente-produtor. Machado (2005), inspirada no quadro de Estefogo (2001), apresenta, esquematicamente, algumas seqüências específicas e as representações que orientam as dec

Seqüências	Representações dos efeitos pretendidos	Fases
Descritiva	Fazer o destinatário <i>ver em detalhe</i> elementos de um objeto de discurso, conforme a <i>orientação dada a seu olhar</i> pelo produtor	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário <i>compreender</i> um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/Avaliação
Argumentativa	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário)	Estabelecimento de: - premissas - suporte argumentativo - contra-argumentação - conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução	Apresentação de: - situação inicial - complicação - ações desencadeadas - resolução - situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de um certo modo ou em uma determinada direção	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta	Abertura Operações Transacionais Fechamento

Quadro 2. Seqüências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes. (In: MACHADO, 2005: 246-247).

As seqüências identificadas num texto podem favorecer a percepção não só de suas fases e planificações, mas também das representações do autor sobre o objeto de discurso (*objeto de difícil compreensão, que precisa ser*

explicado; objeto controverso, precisando de argumentação etc., conforme explícito no quadro acima, na coluna sobre das representações) e dos efeitos pretendidos com sua organização, levando à interpretação de suas intenções.

Outro referencial de análise, além da infraestrutura textual, considerada como mais ampla e global, é um segundo nível constituído pelos mecanismos de *textualização*, que contribuem para o estabelecimento da coerência temática do texto, compreendendo os mecanismos de conexão (*organizadores textuais*), coesão nominal (processos anafóricos) e coesão verbal (*organização da temporalidade dos processos nos textos, por meio das terminações verbais, advérbios e grupos preposicionais*). Tais mecanismos não foram amplamente utilizados na análise, e, por isso, não serão objeto de maiores explicações e detalhamentos, neste momento.

Um terceiro nível de análise é o dos mecanismos enunciativos, que contribuem para clarificar a coerência pragmática ou interativa do texto, com a identificação do responsável pelo que é enunciado (*responsabilidade enunciativa*), das *vozes* expressas no texto, e das diversas *avaliações* (julgamentos, opiniões, sentimentos) a respeito do conteúdo temático e seus aspectos. São, assim, mecanismos de ordem interativa, ou configuracional, que explicitam o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto e conferem a ele sua coerência interativa, por meio dos mecanismos de posicionamento enunciativo, de distribuição de vozes e de modalização.

O *posicionamento enunciativo* se refere ao ângulo pelo qual o autor se coloca no texto (visão externa de narrador, visão introjetada em um personagem, combinação desses pontos de vista etc.) e relaciona-se com a *distribuição de vozes*. As *vozes* podem ser definidas como entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado. Bronckart (1997/2003) distingue a voz do narrador ou do expositor, as vozes dos personagens, as vozes sociais e a voz do autor, e indica que as diferentes vozes podem ser expressas de modo direto (*discursos interativos dialogados*), tornando-se explícitas e assumidas por seus autores, ou de modo indireto, não diretamente assumidas, e, muitas vezes, precisando ser inferidas. A distribuição das vozes visa "fazer visíveis" as instâncias que tem a responsabilidade pelo que

é expresso em um texto. Essas vozes podem não ser traduzidas por marcas lingüísticas específicas, podem também ser explicitadas por formas pronominais, sintagmas nominais ou, ainda por frases ou segmentos de frases.

Os mecanismos enunciativos exibem, ainda, as avaliações, a partir de julgamentos, opiniões, sentimentos expressos pelas *modalizações*. As modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formuladas a respeito de alguns elementos do conteúdo temático; explicitam, assim julgamentos que emanam das instâncias de enunciação e se dirigem a determinados aspectos do conteúdo semiotizado no texto (Bronckart, 1997/2003). Elas se realizam por meio de unidades ou conjunto de unidades lingüísticas de níveis diferentes, e, para o autor, podem ser divididas em quatro:

- a) *modalizações lógicas (ou epistêmicas)*: consistem em uma avaliação a partir de critérios ou conhecimentos em relação às condições de verdade, do grau de certeza sobre o conteúdo, da ordem dos fatos possíveis, prováveis, improváveis, eventuais, necessários, etc. Podem ser identificadas através de marcadores lexicais, como verbos como *poder* e *dever*. (Ex.: “*É possível* trabalhar com o letramento nas escolas.”; “*Provavelmente* o professor *deve* saber trabalhar com o letramento”).
- b) *modalizações deônticas*: tratam das avaliações apoiadas em valores, opiniões e regras, da ordem da obrigação social e moral, no domínio das permissões, direitos, deveres, conselhos e sugestões, e são marcadas por verbos e locuções como *dever*, *ter obrigação de*, *ser necessário*, etc. (Ex.: “*É preciso* que os alunos saibam ler e escrever.”; “O professor *deveria* desenvolver tais atividades”).
- c) *modalizações apreciativas*: envolvem as avaliações subjetivas do enunciador (aprovação, indignação, etc.), apreciando o conteúdo como positivo, negativo, na ordem dos sentimentos, emitindo um julgamento de valor. Podem ser representadas por verbos como *gostar*, *ter prazer em*, *ter a impressão de...* (Ex.: “*Felizmente*, alguns professores já perceberam tal importância.”; “*É essencial* que os alunos gostem de ler”; “*Gostaríamos* muito que isso acontecesse...”).

- d) *modalizações pragmáticas*: atribuem responsabilidades e intenções, razões, capacidades de ação para o agente, a partir de verbos como *saber, tentar poder*, etc. (Ex.: “Os alunos *tentam* se apropriar de novos conhecimentos”; “Os professores *querem* aprimorar sua prática”).

Complementando esse modelo inicial proposto por Bronckart (1997/2003), até aqui explicitado, os procedimentos de análise textual do quadro do ISD podem ser ampliados por outros procedimentos interpretativos que visam a analisar as formas de agir representadas no texto. Passaremos, então, para uma próxima seção que desenvolverá essa proposta.

3.6.5. – Análise do agir representado no texto

Para compreender as formas de agir representadas no texto, Bronckart & Machado (2004) e Machado & Bronckart (2005) propuseram a expansão dos procedimentos de análise, especificamente em textos produzidos por instituições sobre as tarefas que os professores devem realizar, baseando-se na grade de análise proposta pelo Grupo LAF, que foi também recentemente enriquecida com novas contribuições do grupo ALTER (Abreu-Tardelli, 2006; Lousada, 2006; Mazzillo, 2006; Machado, 2006).

Machado & Bronckart (2005), ao realizar a análise de textos oficiais que prescrevem o trabalho do professor, reconhecem três tipos de agir, de acordo com a sua dimensão temporal: agir fonte, agir prescritivo e agir decorrente ou prescrito, identificando em que segmentos aparecem:

- o agir fonte: segmentos em que se fala de um agir passado, do qual se originou o documento de prescrição;
- o agir prescritivo: trata-se das prescrições propriamente ditas, do agir linguageiro do produtor do texto que veicula prescrições;
- o agir decorrente ou prescrito: o agir posterior, a ser desenvolvido pelos professores, ou seja, o agir futuro que é prescrito.

Cada um desses tipos de agir tem elementos organizadores distintos. Para interpretá-los, precisamos identificar as diferentes *ações/atividades*

Apresentamos, assim, dentro do quadro geral teórico-metodológico do ISD, desde seu modelo de análise de textos inicial (Bronckart, 1997/2003) até as mais recentes referências e caracterizações realizadas (Bronckart, 2006; Bronckart & Machado, 2004 e Machado & Bronckart, 2005; entre outros), os principais fundamentos e procedimentos que serão utilizados em nossas análises.

representado no texto como protagonista (por exemplo: aluno, professor, etc.)

Capítulo IV

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este quarto capítulo objetiva apresentar os procedimentos de coleta e seleção dos dados a serem analisados, os caminhos percorridos para a realização desta pesquisa, de acordo com seus objetivos iniciais, assim como a síntese dos procedimentos de análise dos dados, a partir das considerações do capítulo anterior. Por fim, são expostas questões propostas para se analisar diferentes níveis dos segmentos selecionados, que direcionaram metodologicamente o “olhar” da análise.

Para esta investigação assumimos, de acordo com Bronckart (2004), que analisar a rede discursiva que se constrói sobre determinada atividade, e, no caso, sobre a atividade docente, implica detectar as representações sobre o trabalho educacional nos textos.

Nesse sentido, esta pesquisa insere-se numa perspectiva “compreensiva global” (Bronckart 1997/2003), em relação às atividades de linguagem e aos textos que as materializam. Assim, compreendemos que os significados que caracterizam o mundo social são construídos pelo ser humano, “que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo com que não haja uma realidade única, mas várias realidades” (Moita Lopes, 1998) – em contraposição à tradição positivista, que enfoca a realidade com um olhar único e objetivo. Além disso, pelo quadro teórico-metodológico assumido, compreendemos também que as intenções e motivações das condutas humanas só podem ser apreendidas por meio de interpretações, o que nos leva a caracterizar este trabalho como uma pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa, que analisará um documento prefigurativo do agir do professor.

A seguir, explicitaremos como chegamos a tal documento e como fizemos a seleção dos dados.

4.1. - Procedimentos de coleta e seleção dos dados

Desde o início desta pesquisa, objetivamos centrar a análise nas questões de leitura e escrita. Posteriormente optamos pela questão do letramento, relacionado ao trabalho do professor. Um primeiro lugar de análise desse trabalho, como vimos, pelas contribuições tanto das Ciências do trabalho (Ergonomia da Atividade) como do mais recente programa de pesquisa do próprio ISD, eram os textos prefigurativos do trabalho docente – as prescrições.

Com o objetivo de analisar como o letramento (e posteriormente também a alfabetização) se configuram em uma prescrição e considerando a diversidade de textos prescritivos para o trabalho do professor, selecionamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do primeiro e segundo ciclo, nos quais a escolarização formal se inicia de maneira obrigatória e em que são abordadas as questões de alfabetização, apropriação e utilização da língua. Como já amplamente discutido³³, a seleção desse documento se deu por ele se configurar como um referencial maior para a (re)elaboração das propostas curriculares de cada escola, assim como para a produção de livros didáticos, constituindo-se como o documento amplo e relevante para o trabalho do professor de Ensino Fundamental I, que compreende as quatro primeiras séries, ou os ciclos iniciais da escolarização.³⁴

Um primeiro procedimento desenvolvido foi a construção de conhecimentos sobre o *contexto sócio-histórico interacional de produção*, com o levantamento de informações externas sobre a reconstituição da história do documento e de outros documentos que subsidiaram sua elaboração, sobre representantes e instituições envolvidas e sobre outros trabalhos desenvolvidos analisando os documentos. Tais informações permitiram identificar em que

³³ Discutido na seção "2.6. - Os Parâmetros Curriculares Nacionais", assim como ao longo do capítulo 2.

³⁴ Como já citado na Introdução, na época da edição do PCNs, assim como até recentemente, o Ensino Fundamental I compreendia as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, no documento tomados como 1º e 2º ciclos, cada um englobando dois anos. Atualmente, no entanto, temos a implantação da "Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos", no qual o primeiro nível, o Ensino Fundamental I, passará a ter cinco anos de duração, por incorporar os alunos de seis anos de idade.

contexto de produção o documento foi elaborado e a que outros textos se articula e responde.

Num segundo momento, serão abordadas as *características globais do texto*, envolvendo as características gerais de organização, sua formatação e apresentação (aspectos materiais), o levantamento do conteúdo temático e a caracterização inicial do gênero mobilizado, assim como o exame da capa, dos elementos das páginas de abertura e fechamento e a identificação de quem assume a prescrição / quem assina, reconhecendo outros elementos da situação de produção e da caracterização do texto, conforme apresentado nos procedimentos de análise desenvolvidos anteriormente.

Cabe aqui destacarmos que o documento a ser analisado, os PCNs (Brasil, MEC/SEF, 2000), é composto por volumes que abordam as diferentes áreas do conhecimento. Uma primeira investigação nesses volumes foi feita nos próprios livros, buscando-se, numa leitura atenta e cuidadosa, o conteúdo temático desenvolvido.

A seguir, foi utilizada uma cópia do documento disponibilizado no *site*³⁵ do MEC, em formato digital, para que efetuássemos a *seleção dos dados*. Uma primeira busca, realizada com ferramentas digitais disponíveis no computador, possibilitou-nos identificar que o termo letramento só aparecia no volume de Língua Portuguesa (vol.2) dos PCNs de 1º e 2º ciclo, e, por isso, selecionamos esse volume para análise.

Continuando nossa busca de dados, constatamos o contrário do que imaginávamos: o termo letramento não é recorrente no texto do documento de Língua Portuguesa dos PCNs de 1º e 2º ciclo, o que nos fez perceber que o termo alfabetização é mais central e desenvolvido. Como os referenciais teóricos pesquisados até então apontavam para a co-existência dos dois termos, muitas vezes confundidos ou mal interpretados, mas que se referiam à leitura e à escrita, optamos por selecionar todos os trechos do volume de Língua Portuguesa em que há a ocorrência dos termos letramento e alfabetização.

³⁵ Site do MEC (Ministério da Educação): <http://portal.mec.gov.br>

* Atualmente, os PCNs não se encontram mais disponibilizados no *site* do MEC, citado acima, mas podemos acessá-los pelo *site* <http://www.dominiopublico.gov.br> (*Biblioteca Digital desenvolvida em software livre*).

Tentamos, ainda, ampliar o conjunto de dados, levantando, também, a ocorrência de cognatos e antônimos das palavras em questão (*alfabetização – analfabeto; letramento – iletrado*, por exemplo), visto que, como desenvolvido no primeiro capítulo, historicamente, tais palavras são muito utilizadas na literatura e no cotidiano. Entretanto, não encontramos, neste volume, ocorrências que se mostrassem relevantes em relação aos objetivos de pesquisa e que nos levassem a outros segmentos a serem selecionados para análise, de acordo com nosso foco. Um dos únicos termos correlatos a letramento encontrado no texto (a título de exemplo) é *letrado*, em três ocorrências, duas delas coincidindo com os segmentos já selecionados (por conterem o termo letramento) e uma que não contribuía para os objetivos da pesquisa por não corresponder ao foco das questões propostas.

No entanto, reexaminando os trechos já selecionados, nos quais há a ocorrência dos termos letramento e alfabetização, percebemos que tais segmentos já eram significativos e podiam compor os dados, pois contemplavam trechos que nos permitiriam investigar e analisar as questões de pesquisa levantadas.

Os segmentos foram selecionados, portanto, primeiramente pela ferramenta digital de busca dos termos “letramento” e “alfabetização”. Num segundo momento, cada um desses trechos foi identificado e lido, e sua delimitação para a análise mais aprofundada foi feita criteriosamente, para que essa não se restringisse apenas a uma parte do texto em que houvesse a ocorrência, mas a segmentos com significado mais completo. O mesmo cuidado foi tomado para que, mesmo realizando a análise mais específica e aprofundada de cada segmento, não perdêssemos de vista o cotexto³⁶ mais amplo em que estava inserido (tal segmento) no plano global do texto.

Para a análise desses segmentos, foram seguidos os procedimentos explicitados a seguir.

³⁶ Cotexto: ambiente lingüístico (interno) de uma unidade qualquer. (cf. Bronckart, 1997/2003)

4.2. - Procedimentos de Análise dos segmentos selecionados

Após a seleção e coleta dos segmentos (trechos) em que há a ocorrência dos termos letramento e alfabetização, procedemos a uma análise mais detalhada e aprofundada, abordando as características lingüístico-discursivas nos níveis:

- *organizacional*: identificação da organização textual, dos tipos de discurso e tipos de seqüência.
- *enunciativo*: identificação do posicionamento enunciativo, das vozes e modalizações.
- *semântico*: levantamento da abordagem de letramento / alfabetização e da interpretação do agir configurado no segmento, por meio da identificação dos principais protagonistas, dos papéis atribuídos aos actantes, dos tipos de agir e dos elementos do agir a eles atribuídos nos segmentos.

Como mostram Bronckart & Machado (2004) e Machado & Bronckart (2005), tais níveis conduzem à possibilidade de responder a uma série de questões de análise dos textos prescritivos, visando a identificar a forma como a prescrição do trabalho do professor é textualizada, por abordar características lingüístico-discursivas, e, por outro lado, buscando entender de que modo o agir prescritivo se constitui no texto, ao incidir sobre as diferentes dimensões do trabalho do professor, num nível semântico e interpretativo.

A partir dessas considerações, dos níveis propostos para a análise e da especificidade desta pesquisa e seus objetivos, retomamos as perguntas iniciais, repensando-as a partir dos dados, e elaboramos um quadro que apresenta, além dos níveis, as unidades de análise de cada nível e as questões que direcionaram as análises efetuadas nos segmentos selecionados:

Níveis de análise dos segmentos	Unidades de análise	Questões
Nível organizacional	<ul style="list-style-type: none"> - organização do segmento - tipos de discurso - tipos de seqüência 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as características da organização textual do segmento? - Qual sua função interacional?
Nível enunciativo	<ul style="list-style-type: none"> - posicionamento enunciativo <i>(presença ou ausência de unidades enunciativas de pessoa, tempo, lugar - e seu valor)</i> - vozes - modalizações 	<ul style="list-style-type: none"> - De que modo as instâncias enunciativas (<i>enunciador / destinatário / tempo / espaço</i>) se apresentam no texto? - Qual o grau de explicitação ou ocultamento dessas instâncias? Que efeitos a explicitação ou ocultamento produzem ? - De onde provêm as vozes explícitas? - Qual é o posicionamento enunciativo em relação aos conteúdos expressos (letramento / alfabetização) e ao papel do professor ?
Nível semântico	<ul style="list-style-type: none"> - concepção de letramento / alfabetização - elementos do agir: actantes, razões, intenções e recursos. - papéis atribuídos aos professores - formas de agir do professor representadas 	<ul style="list-style-type: none"> - De que forma é abordada a questão do letramento / da alfabetização? - Quais os actantes envolvidos no trabalho com letramento/alfabetização que são postos em cena nos segmentos? - Que tipo de agir se atribui ao professor? - Quais são os aspectos ou fases do trabalho do professor com letramento / alfabetização tematizados nos segmentos ? - Qual o grau de generalidade e/ou de especificidade com que se tematizam esse agir ?

Quadro 3. Níveis de análise dos segmentos, unidades de análise e questões

Essas perguntas orientaram a análise dos segmentos selecionados, “direcionando nosso olhar” e a utilização dos procedimentos de análise descritos e servindo de guia para chegarmos às respostas de nossas questões de pesquisa.

Capítulo V

RESULTADOS DAS ANÁLISES DOS SEGMENTOS DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados das análises realizadas sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental (Brasil, MEC/SEF, 2000).

Retomando nosso objetivo, que é verificar de que forma a questão do letramento e da alfabetização é abordada nesse documento prefigurativo e qual sua relação com trabalho do professor, com essa análise, buscamos responder às questões de pesquisa dessa dissertação.

Desse modo, num primeiro momento, abordaremos o levantamento de informações sobre o contexto sócio-histórico interacional de produção dos PCNs, a seguir examinaremos as características globais do texto para, por fim, analisarmos as ocorrências e os segmentos específicos em que encontramos os termos “letramento” e “alfabetização”.

5.1. - Contexto sócio-histórico interacional de produção

Considerando que os PCNs se constituem como um documento oficial produzido por uma instância governamental, para compreendermos em que contexto foram produzidos temos que, inicialmente, analisar as condições político-econômicas da época, compreendendo os aspectos sócio-históricos que determinaram a edição dos PCNs. Tal análise foi longamente explorada e detalhada no item "Os Parâmetros Curriculares Nacionais", do capítulo sobre *O trabalho do professor*, resgatando todo o contexto mundial e nacional, desde o nível econômico até a organização do trabalho, em que se deu a produção deste documento.

Como já vimos, /sShí.õ"HõH/tSx.L"õ"/eSbI.HIõHI/mShá.HêLLx/oSL.L"õ"/eSbI.HIá"/eS

análise, pesquisas, dados estatísticos...) passando pela fundamentação em documento legal - subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação -, até as atividades de cunho prático, no próprio campo educacional: "experiências em sala de aula". Todas essas atividades, no entanto, são atribuídas a grupos e instituições, sem a nomeação explícita dos actantes envolvidos.

Segundo os PCNs, uma proposta inicial, denominada "versão preliminar", passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas do conhecimento, especialistas e educadores. Os resultados apurados dos encontros e dos pareceres sobre essa proposta inicial serviram de referência para a reelaboração do documento. Assim, os PCNs são postos como produto de muitas atividades coletivas, com múltiplos atores: trabalhadores de diferentes níveis da educação brasileira. A menção de todos esses actantes já possui, em si, um valor argumentativo, por construir uma representação de que os PCNs tratam-se de um documento que segue uma legislação, tem apoio científico e que contou com a participação, em sua elaboração, dos mais diferentes trabalhadores e especialistas interessados.

Com isso também podemos supor, inicialmente, que o documento não tenha seguido uma teoria de ensino-aprendizagem (ou sobre o letramento) única, pois, em casos como esses, de elaboração de prescrições para o ensino (cf. Amigues, 2002), é normal que os produtores tenham diferentes pressupostos teóricos, o que leva os autores a produzir um único documento, que é fruto de acordo entre os participantes (Machado, no prelo). Segundo os pesquisadores que se voltam para o estudo de questões sobre a transposição didática de conteúdos científicos³⁷, tal concepção diversificada pode levar a incoerências nos documentos produzidos. É importante, também, considerar que, ao mesmo tempo, esse processo de transposição didática de conhecimentos científicos normalmente produz rupturas e modificações desses

37

conhecimentos, ao deslocá-los de uma teoria científica e tomá-los com o objetivo de estabelecer parâmetros para o ensino.

A produção dos PCNs teve, segundo o documento, a função de "orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações e subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros" (p. 13). É interessante observar que, nessa formulação da finalidade do documento, delineia-se a preocupação com a questão econômica ("visa garantir a coerência dos *investimentos* no sistema educacional" – grifo nosso).

Assim, seu objetivo explícito, destacado no texto do próprio documento, é ser um referencial para a renovação e reelaboração da proposta curricular nas escolas, visando à revisão dos objetivos, conteúdos e formas de encaminhamento das atividades, às expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar, ao preparo do planejamento, à reflexão sobre a prática pedagógica, às discussões com a equipe de trabalho, entre outras formas de utilização, prefigurando, com isso, um "agir-futuro" dos professores.

Vejamos agora, de maneira mais específica, como se configuram esses PCNs, por meio da análise de suas características globais.

5.2. - Características Globais do documento

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental foram organizados em dez volumes pequenos (16 x 23 cm), contendo entre 100 e 150 páginas, semelhantes a livros, da seguinte forma:

- um documento: *Introdução*, que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais;
- seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física.
- três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: o primeiro volume traz a apresentação destes Temas, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais – no primeiro

volume aborda-se ainda o tema Ética; no segundo, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual; e no terceiro, Meio Ambiente e Saúde.

Cada um dos livros tem uma cor específica e é bem dividido em partes, com um índice no início de cada volume, e apresenta organogramas, quadros, destaques, itens, fotos, esquemas e exemplos, que podemos interpretar como elementos destinados a facilitar a leitura, a compreensão, a consulta e a utilização do documento por seus destinatários.

No início de todos os volumes, encontra-se o organograma a seguir, que mostra a estrutura e a organização de todo o documento, e de cada um dos volumes:



Esquema 4: Estrutura dos PCNs para Ensino Fundamental (Brasil, MEC/SEF, 2000)

Vemos, com isso, que a organização do Ensino Fundamental I em ciclos e a estruturação dos conhecimentos escolares em áreas e temas transversais são estabelecidas nos PCNs e se refletem na própria organização do documento. Então, podemos considerar como *conteúdo temático dos PCNs* em geral, as disposições sobre cada uma das áreas do conhecimento desenvolvidas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física), assim como sobre os temas transversais abordados (Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde).

A apresentação de cada uma dessas áreas e temas tem uma mesma organização, na qual se configura o conteúdo temático de cada área / tema transversal. Esse conteúdo temático é explicitado inicialmente por meio da especificação dos objetivos gerais de cada área, deduzindo-se desses objetivos os conteúdos considerados apropriados para configurar as reais intenções educativas. "Os objetivos, que definem as capacidades, e os conteúdos, que estarão a serviço do desenvolvimento dessas capacidades, formam uma unidade orientadora da proposta curricular". (Brasil, MEC/SEF. PCNs, Vol 1, p. 57).

Assim, buscando "discutir" uma prática escolar que atinja os objetivos propostos, os PCNs apontam questões de tratamento didático por área e por ciclo, para a operacionalização dos pressupostos teóricos apresentados, dos objetivos e conteúdos definidos, por meio de orientações didáticas e critérios de avaliação.

Procurando identificar o *gênero* que o texto mobiliza (guia curricular, referenciais para a proposta curricular, referenciais para a educação, documento, prescrição para a educação, etc.) percebemos que o gênero textual no qual se poderia incluir o texto dos PCNs não tem uma denominação pública consensual. Pode-se dizer que pertence a um gênero comum nas sociedades ocidentais atuais, cuja função é ordenar os princípios da educação dessas sociedades pelas autoridades institucionais, fornecendo objetivos. Como não são produzidos no dia-a-dia, mas permanecem como prescrições educacionais durante um período mais ou menos longo, já receberam vários títulos como

Diretrizes, Normas, Guias Curriculares... Entretanto, não é por acaso que encontramos, no interior do documento, uma tentativa de nomeá-lo de forma diferenciada, com a explicitação do sentido que seus produtores atribuem ao termo "Parâmetros": são uma "referência nacional" para o ensino fundamental³⁸. Para o documento, "o estabelecimento de uma referência curricular comum para todo o País, ao mesmo tempo que fortalece a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, busca garantir, também, o respeito à diversidade que é marca cultural do País, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional." (Brasil, MEC/SEF, 2000, PCNs vol. 1, p. 36) Essa explicitação parece nos apontar para o desejo de se estabelecer uma diferença entre esses documentos e os anteriores, que cumpriam uma função similar.

Nesse documento (PCNs) temos um conjunto de componentes que ressaltam seu caráter oficial e nacional (Machado & Bronckart, 2005). Na capa, encontramos apenas o título "Parâmetros Curriculares Nacionais", uma referência ao número do volume (*Volume 1, Volume 2*, por exemplo) e à área a que ele se refere (*Introdução, Língua Portuguesa*, por exemplo). Já na contracapa identificamos, além de um trecho representativo da área do volume, a menção do Ministério da Educação e do Governo Federal, visualizados lado a lado, de maneira destacada, e, logo abaixo, a nomeação da editora responsável pela impressão, DP&A editora. No site³⁹ dessa editora, onde os volumes podem ser adquiridos, logo na página inicial há um ícone com destaque para os Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentados em co-edição com o Ministério da Educação/Governo Federal, mas não fica clara a ligação entre essas instituições e a editora. Essa editora, localizada no Rio de Janeiro e com representantes em todo o Brasil, publica títulos em quatro áreas: Educação e Psicopedagogia, Ciências Sociais e Filosofia, Legislação Brasileira, e Interesse Geral. Os PCNs figuram na área de interesse: Educação e Magistério, e nos

³⁸ "Estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios (...) assim como servir de material de reflexão para a prática de professores" (Brasil, MEC/SEF, 2000, PCNs vol. 1, p. 36)

chamou a atenção o fato de que, embora tenhamos os PCNs de Ensino Fundamental II (3º e 4º Ciclos) e de Ensino Médio, somente os PCNs de 1º e 2º Ciclos, que tomamos para a análise, é que são publicados e comercializados por essa editora e podem ser facilmente encontrados em livrarias, caracterizando ainda mais sua importância e maior circulação / utilização.

No verso da capa há a nomeação direta do Presidente da República (Fernando Henrique Cardoso), do Ministro de Estado da Educação (Paulo Renato de Souza) e do Secretário Executivo (Luciano Oliva Patrício). Nas páginas iniciais, o título "Parâmetros Curriculares Nacionais" aparece mais cinco vezes, quatro delas citando novamente, logo após, o volume em questão, (por exemplo: *Língua Portuguesa*) e apenas uma vez associando-o, entre parênteses, à série (1ª a 4ª série). No entanto, na referência bibliográfica (Ficha Catalográfica) contida nessas páginas iniciais, há apenas a indicação do título, seguida do volume, e a atribuição da autoria à Secretaria de Educação Fundamental (SEF), não havendo explicitação do nível de ensino ao qual se destina (1ª a 4ª série / 1º e 2º ciclos).

Nas páginas de abertura, temos duas ocorrências de "Ministério da Educação", quatro ocorrências de "Secretaria de Educação Fundamental", a indicação de Brasília e do ano de 2000 (2ª edição). Há, também, na página da Ficha de Catálogo Bibliográfico, além da indicação do Ministério da Educação (*Copyright*), novas nomeações: Secretaria de Educação Fundamental (*Iara Glória Areias Prado*); Departamento de Política da Educação Fundamental (*Walter Kiyoshi Takemoto*); Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental (*Rosângela Marta Siqueira Barreto*). Essa multiplicidade de designações, ao mesmo tempo em que divide a responsabilidade enunciativa, relaciona o documento à instituição governamental da qual provém, demonstrando o caráter institucional e hierarquizado dessas instâncias (Machado & Bronckart, 2005).

Essas páginas contêm, ainda, um texto destinado "Ao professor", que tem a autoria atribuída a Paulo Renato Souza (texto semelhante ao analisado por Bronckart & Machado, 2004), um sumário, seguido de uma "Apresentação",

³⁹ Site da Editora DP & A: <http://www.dpa.com.br>

onde há novamente a nomeação explícita "*Professor*", reiterada pelo dêitico que a segue "*você* está recebendo uma coleção de dez volumes...", apresentação essa de autoria da Secretaria de Educação Fundamental, indicada ao final do texto.

Já nas páginas de fechamento dos volumes, após a Bibliografia, há uma "Ficha Técnica", na qual são citadas sessenta pessoas (além dos 700 pareceristas citados e não nomeados) que contribuíram para a produção do documento, de acordo com o papel que nela desempenharam: Coordenação, Elaboração, Consultoria, Assessoria, Projeto gráfico, Revisão e *Copydesk*, além das trinta e três pessoas nomeadas nos agradecimentos (nos quais se incluem, também, agradecimentos à Câmara do Ensino Básico do CNE, CNTE, CONSED e UNDIME) que constam no verso dessa página, em que se identifica, também, o apoio do "Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD". Chama a atenção o fato de que, nos volumes das diferentes áreas (*Língua Portuguesa, Matemática...*), essa Ficha Técnica é a mesma, indicando as mesmas pessoas, sem o papel social que elas desempenham além da produção do documento e sem diferenciar a área em que atuam, não se apontando, assim, quais foram os profissionais que colaboraram mais diretamente com a proposta em cada disciplina.

Portanto, observamos, com esses indicativos, além do caráter oficial, nacional, institucional e hierarquizado já ressaltados, a atribuição da responsabilidade pela produção dos PCNs à Secretaria de Educação Fundamental, (a quem também é atribuída a autoria do documento, na ficha de catálogo bibliográfico), subordinada ao Ministério da Educação, também responsabilizado pela edição e difusão. A responsabilidade pela produção e pela autoria aparece, do mesmo modo, diluída, na Ficha Técnica apresentada no final dos volumes, que demonstra o caráter plural (Machado & Bronckart, 2005) da produção desse documento.

Podemos concluir, concordando com Machado & Bronckart (2005), que a configuração desses elementos demonstra que temos uma certa ambigüidade e opacidade em relação à responsabilidade sobre o agir prescritivo, como

também em relação à responsabilidade sobre o conteúdo efetivo do documento.

Após ter examinado as características globais dos PCNs, passamos aos resultados das análises dos segmentos do documento que tratam especificamente de nosso foco: o letramento e a alfabetização.

5.3. - Resultados do levantamento das ocorrências dos termos “letramento” e “alfabetização” no documento

Como explicado nos procedimentos metodológicos, a próxima etapa de trabalho consistiu no levantamento das ocorrências dos termos “letramento” e “alfabetização”, (e seus correlatos, que não se mostraram significativos nem foram apresentados em partes distintas das já selecionadas), no volume de Língua Portuguesa (LP). Vejamos no quadro 4, o número de ocorrências dos termos e sua localização nas diferentes partes do documento:

1ª PARTE

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA	LETRAMENTO	ALFABETIZAÇÃO
Introdução		- p. 19 - p. 20 - p. 21 - p. 21 - p. 21 - p. 22
Linguagem e Participação Social	- p. 23 - p. 23 (<i>nota de rodapé</i>)	
Linguagem e Atividade discursiva		
TOTAL	02	06

APRENDER E ENSINAR LP NA ESCOLA	LETRAMENTO	ALFABETIZAÇÃO
Diversidade de textos		
Que fala cabe à escola ensinar		
Que escrita cabe à escola ensinar		
Alfabetização e ensino da língua	- p. 34	- p. 32 - p. 33 - p. 35
O texto como unidade de ensino		
A especificidade do texto literário		
A prática de reflexão sobre a língua		
TOTAL	01	03

OBJETIVOS GERAIS DE LP PARA O ENS. FUND.	0	0
--	----------	----------

OS CONTEÚDOS DE LP NO ENSINO FUNDAMENTAL	LETRAMENTO	ALFABETIZAÇÃO
Caracterização geral e eixos organizadores		- p. 44
Seqüência e organização dos conteúdos		
Os conteúdos de LP e os Temas Transversais		
Os blocos de conteúdos e o tratamento didático		
Considerações a respeito do tratamento didático dos conteúdos		
Língua oral : usos e formas		
Língua escrita: usos e formas	- p. 52	
Prática de leitura		
Prática de produção de textos		- p. 66 - p. 67
Análise e reflexão sobre a língua		
Revisão de texto		
Aprendendo com textos		
Alfabetização		- p. 82 - p. 84 - p. 84
Ortografia		
Pontuação		
Aspectos gramaticais		
Os recursos didáticos e sua utilização		- p. 93
TOTAL	01	07

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO		
	0	0

2ª PARTE

Primeiro Ciclo	LETRAMENTO	ALFABETIZAÇÃO
Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no primeiro ciclo		
Objetivos da Língua Portuguesa para o primeiro ciclo		
Conteúdos da Língua Portuguesa para o primeiro ciclo		
Tratamento didático		- p. 104
Critérios de avaliação de LP para o primeiro ciclo		
TOTAL	0	01

Segundo Ciclo	LETRAMENTO	ALFABETIZAÇÃO
Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no primeiro ciclo		
Objetivos da Língua Portuguesa para o primeiro ciclo		
Desdobramento dos conteúdos da LP para o primeiro ciclo		
Critérios de avaliação de LP para o segundo ciclo		
TOTAL	0	0
TOTAL GERAL	4	17

Quadro 4: Ocorrências dos termos "letramento" e "alfabetização"

no volume de Língua Portuguesa dos PCNs (Brasil, MEC/SEF, 2000)

Pelo quadro, notamos que as ocorrências do termo “letramento” (quatro no total) são muito menores que as do termo “alfabetização” (dezessete no total). Tal dado poderia ser interpretado como uma atribuição de prioridade à alfabetização nas séries iniciais e também como falta de incorporação do conceito de letramento pela área da Educação, não sendo ele recorrente de maneira significativa em um documento que visa a orientá-la.

Notamos, ainda, que o termo “letramento”, sendo abordado na seção de “Linguagem e Participação Social”, aparece no início do documento, na qual se caracteriza a área de Língua Portuguesa e se explicita a importância e as finalidades desta área. Posteriormente, o termo já aparece associado à questão da alfabetização e da língua escrita, mas também numa apresentação inicial, geral e mais teórica. Já o termo “alfabetização” tem mais ocorrências ao longo do documento, além de ser abordada especialmente em duas seções intituladas com o termo, mostrando a grande ênfase que se é dada, no Ensino Fundamental I, também por este documento, ao processo de alfabetização.

Passemos, a seguir, à análise dos segmentos selecionados.

5.4. - Análises dos segmentos em que há ocorrência do termo LETRAMENTO

Para a análise específica de cada segmento selecionado, consideramos necessário explicitar o contexto em que o termo está inserido.

Como demonstrado no quadro 4, as duas primeiras ocorrências do termo LETRAMENTO, no volume de Língua Portuguesa, encontram-se na página 23. Localizadas no item da *Caracterização da Área de Língua Portuguesa*, após a Introdução, o termo está inserido no subitem “Linguagem e participação social”, composto de dois parágrafos. Embora a palavra *letramento* apareça apenas no segundo parágrafo, esse parágrafo inicia-se com um anafórico

("Essa"), tornando incompleta a compreensão sem se recorrer ao parágrafo anterior, e, por isso, ambos os parágrafos foram selecionados para a análise:

1º segmento/ Letramento:

“O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de **letramento**⁵ das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.” (*Grifos nossos*)

Nota de rodapé desta página:

⁵ Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler e escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.”

A análise do nível organizacional desse segmento mostra que ele se estrutura com as marcas típicas do discurso teórico, caracterizado pela ausência de marcas de referência aos participantes da interação, ao tempo e ao lugar da produção, estabelecendo uma relação de disjunção temporal: há, portanto, uma relação de autonomia entre os conteúdos enunciados e a situação de produção, que não está implicada no texto. Outras unidades lingüístico-discursivas desse

trecho também o marcam como discurso teórico: frases declarativas com a predominância das formas verbais no presente genérico, organizadores lógico-argumentativos e total ausência de modalizadores ou de outras vozes, produzindo o efeito de verdade absoluta nas afirmações do segmento. Com essas características do discurso teórico identificamos que, no nível enunciativo, há ocultamento do enunciador e do destinatário (assim como de unidades enunciativas de tempo e lugar) e uma voz, predominante e visível, que, associada à ausência de modalizadores, reitera o efeito de objetivação das asserções, como se fossem oriundas de um saber consensual e incontestável. Mas, se há o apagamento do enunciador, seu posicionamento enunciativo em relação ao objeto temático (letramento, no caso) e em relação ao professor pode ser evidenciado com a análise das seqüências e da representação do agir, realizadas a seguir.

O tema geral que se discute nesse segmento é a função e a responsabilidade da escola, e, portanto, a finalidade que se atribui à escola em relação aos alunos: “*garantir* a todos os seus alunos acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos”. Temos, nesse trecho, uma clara seqüência argumentativa, identificada por seus marcadores argumentativos (“pois”, “assim”), que o produtor, teoricamente, utiliza quando julga que o que afirma pode ser objeto de controvérsia. Portanto, podemos compreender que essa função da escola, posta nos PCNs, pode ser vista pelos produtores como sendo controversa, sujeita a opiniões diferentes dos destinatários. O argumento inicial dessa seqüência é de que “O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social [...]” e a tese defendida, então, é de que “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a *função* e a *responsabilidade* de garantir a todos os seus alunos acesso aos saberes lingüísticos [...]”.

A seguir, no parágrafo em que a questão do letramento surge, temos uma seqüência explicativa, que teoricamente é construída pelo produtor quando esse julga que aquilo que afirma pode não ser claro para seu destinatário. Assim, no segundo parágrafo, a primeira frase retoma a questão

da função e responsabilidade da escola, sendo que a próxima frase explica com mais detalhes como se compreende essa responsabilidade, de forma mais específica, em relação aos alunos. A finalidade das atividades da escola é colocada como sendo a de que "cada aluno se torne capaz de interpretar

podemos considerá-la colocada em cena como um ator coletivo, para a qual a prescrição é garantir acesso aos saberes lingüísticos, para permitir a possibilidade de plena participação social, conforme explicitado no parágrafo anterior. Trata-se, na verdade, da finalidade que se atribui ao agir dos membros da escola. No entanto, nesse parágrafo não se esclarece o que se entende por "saberes lingüísticos", assim como faltou estabelecer a relação entre a apropriação desses saberes lingüísticos e o exercício da cidadania: Que saberes lingüísticos são necessários? A que tipo de saberes está se referindo ?

No segundo parágrafo, novamente, a *escola* é posta como o dos níveis de conhecimento prévio, ou do letramento ator coletivo, indefinido, a quem "*cabe* (verbo que expressa obrigação) promover *sua* ampliação"; atribuindo-se à escola uma finalidade do agir, no caso a ampliação, sem se elucidar ou se nomear as ações/atividades precisas para essa "ampliação", e, imediatamente após, introduz-se outra finalidade, que se almeja ao final do processo: "[...] de forma que [...] cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações".

Nesse segmento, os alunos são postos no papel de *beneficiários* do agir da escola, sendo eles os únicos *actantes* que aparecem explicitamente nomeados. São esclarecidas, também, as atividades de linguagem que eles têm de dominar para serem cidadãos "interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e produzir textos eficazes nas mais variadas situações". Temos, com isso, de novo, o predomínio da explicitação de finalidades das atividades/ações educacionais: os alunos devem aceder a alguma coisa, a algum lugar.

Deste modo, resumidos neste segmento, temos os seguintes elementos relacionados a letramento:

- o "espaço" em que já existe o letramento: as comunidades;
- a quem é atribuído o letramento: as comunidades;
- a idéia de que cabe à escola garantir o acesso aos saberes lingüísticos e promover a ampliação dos níveis de conhecimento prévio;

- finalidade: garantir as atividades de linguagem que o aluno deve realizar no futuro.

Quanto à garantia das finalidades relacionadas ao letramento, responsabiliza-se a escola, termo que designa um ator coletivo, envolvendo todos os actantes educacionais, o que, logicamente, engloba o professor

definição, com frases declarativas produzindo efeito de verdade, em que se toma o letramento como produto de práticas sociais que usam a escrita.

Esse esclarecimento se assemelha à conceituação de Kleiman (1995), embora tal referência não seja citada, mas conste da bibliografia disponibilizada no fim do volume. Tendo em vista o processo de transposição didática que um conceito científico passa ao ser transposto para um documento com fins pedagógicos, podemos, no quadro 5, verificar como isso se efetiva, comparando-o com o seguinte trecho de Kleiman, 1995:

<i>Definição de letramento de Kleiman</i>	<i>Definição de letramento dos PCNs</i>
<p>"Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de <u>práticas sociais que usam a escrita</u>, enquanto <u>sistema simbólico e tecnologia</u>, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. Scriber e Cole, 1981)" (Kleiman, 1995:19)</p> <p>Em um outro trecho, anterior a esse... "O letramento significa uma <u>prática discursiva</u> de determinado grupo social, que está relacionada ao <u>papel da escrita para tornar significativa</u> essa interação oral, mas que <u>não envolve, necessariamente, as atividades de ler ou de escrever</u>" (idem, p. 18)</p>	<p>"Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em <u>práticas sociais que usam a escrita</u> como <u>sistema simbólico e tecnologia</u>. São <u>práticas discursivas</u> que <u>precisam da escrita para torná-las significativas</u>, ainda que às vezes <u>não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever.</u>" (PCNS de LP, 1998:23)</p>

Quadro 5: Comparação das definições de letramento em Kleiman (1995) e nos PCNs (2000)

Os trechos grifados no quadro mostram que a definição de Kleiman aparece quase que idêntica no documento, com poucas modificações. Com isso, constatamos nitidamente que voz dessa autora está presente, mas totalmente assumida pelo enunciador, e colocada como se fosse dele. Se, nesse segmento, foi-nos possível, devido a nosso conhecimento prévio e nossa pesquisa, detectar essa voz, o mesmo não se pode dizer dos outros segmentos. Podemos supor, no entanto, que outras e inúmeras vozes são apropriadas e apagadas pelo enunciador.

Ao fim da análise desse segmento, após verificarmos como é abordada a questão do letramento nele, também pudemos perceber que, embora não

citado diretamente no segmento, é imputado ao professor, (indiretamente a partir da nomeação da escola, de maneira genérica), a responsabilidade e a finalidade de seu agir, com o objetivo a ser atingido com o aluno, mas não há uma prescrição clara propriamente dita do que ele tem que fazer para atingir tal objetivo (como fazer/ procedimentos...), nem são tematizadas as fases de seu trabalho, pelo menos no segmento selecionado.

Imediatamente depois da parte intitulada "Linguagem e participação social", em que aparece o segmento que analisamos, segue-se um outro subitem intitulado "Linguagem, atividade discursiva e textualidade", em que se enfoca o caráter discursivo da linguagem, o significado de "discurso" e sua produção, além de se introduzir o conceito de gêneros, mas não se menciona a questão do letramento. Com isso, encerra-se o primeiro capítulo do documento, que trata da *Caracterização da Área de Língua Portuguesa*.

No segundo capítulo, temos o título *Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola*, que apresenta o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) na escola como resultante da articulação de três variáveis: o aluno ("sujeito da ação de aprender"), a língua ("objeto de conhecimento") e o ensino ("prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento"). A seguir, apresentam-se os itens:

- "Diversidade de textos", que destaca a importância do trabalho com diversos textos que circulam socialmente, incluindo textos de diferentes disciplinas escolares;
- "Que fala cabe à escola ensinar", que retoma a questão das "variedades dialetais" do Brasil, o preconceito, e a responsabilidade da escola de ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas mais diversas situações comunicativas;
- "Que escrita cabe à escola ensinar", item subdividido em:
 - Alfabetização e ensino da língua
 - O texto como unidade de ensino
 - A especificidade do texto literário

É nesse item, em sua primeira seção, “Alfabetização e ensino da língua”, que encontramos a segunda ocorrência de “letramento”. Após uma explanação sobre o tratamento da Língua Portuguesa na escola, tomada em dois estágios distintos: alfabetização e posterior estudo da língua, apresenta-se a posição de que esses dois processos podem e devem ocorrer simultaneamente. Destaca-se que são necessárias a aprendizagem da escrita alfabética e a aprendizagem da linguagem que se usa para escrever, postulando-se que a conquista da escrita alfabética, por si só, não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita.

A partir disso, ressalta-se a necessidade do trabalho com “textos verdadeiros”, textos que circulam socialmente e exercerão um papel modelizador, servindo como referência. No fim do parágrafo que trata dessa questão, encontramos a palavra *letrado*, com uma referência, na nota de rodapé, ao letramento propriamente dito:

2º segmento/ Letramento:

“[...] A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento **letrado** do aluno²⁰

Mas a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem – que hoje sabe-se essencial para a participação no mundo **letrado** – não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como – verdadeiro rito de passagem – um saber de grande valor social.” (p. 34) (*Grifos nossos*)

(Nota de rodapé do próprio documento):

²⁰ Conhecimento letrado é aquele construído nas práticas sociais de **letramento**”.

Efetuamos nesse segundo segmento, assim como no terceiro, toda a análise já realizada no primeiro segmento, seguindo a mesma metodologia já explicitada. No quadro 6, a seguir, serão apresentados os resultados dessas

análises do segundo e terceiro segmento, junto à síntese dos resultados da análise do primeiro segmento, visando estabelecer parâmetros de comparação.

<u>Segmento sobre Letramento</u> Item do documento em que se encontra:	Nível ORGANIZACIONAL	Nível ENUNCIATIVO	Nível SEMÂNTICO
<u>1º segmento</u> "Caracterização da Área de Língua Portuguesa"	- tema: responsabilidade da escola - discurso teórico - seqüências argumentativa e explicativa	- ocultamento das instâncias enunciativas; - única voz de enunciação; - ausência de modalizações.	- <u>letramento</u> : • atributo da comunidade • produto da participação em práticas sociais - <u>actante</u> : aluno – beneficiário - <u>agir do professor</u> : implícito na responsabilização da escola - não há formas de agir do professor representadas, apenas finalidades.
<u>2º segmento</u> "Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola"	- tema: diversidade textual e importância tanto das características discursivas da linguagem quanto da aquisição da escrita - discurso teórico	- ocultamento das instâncias enunciativas; - única voz de enunciação; - modalização deôntica	- <u>letramento</u> : • prática social • atributo do aluno (conhecimento letrado) - <u>actante</u> : aluno - <u>agir do professor</u> : não é tematizado; implícito (deve usar a diversidade textual para expansão do conhecimento letrado).
<u>3º segmento</u> "Os conteúdos de LP no Ensino Fundamental"	- tema: leitura e escrita - discurso teórico - seqüência explicativa	- ocultamento das instâncias enunciativas; - única voz de enunciação; - modalização deôntica	- <u>letramento</u> : processo associado à leitura e escrita; - <u>actante</u> : aluno – construir conhecimento sobre diferentes gêneros e circunstâncias de uso da escrita; - <u>agir do professor</u> : implícito • agir cognitivo: compreender que leitura e escrita são práticas complementares

Quadro 6. Resultados das análises dos segmentos sobre Letramento nos PCNs/ LP

Podemos perceber, pelo quadro 6, que as principais características lingüístico-discursivas e enunciativas dos dois outros segmentos são semelhantes às do primeiro trecho selecionado, produzindo os mesmos efeitos explicados anteriormente. Passemos, então, para uma análise semântica mais específica do segundo segmento, salientando as diferenças apresentadas em relação ao primeiro.

Nele se coloca o objetivo de que "a diversidade textual que existe fora da escola" seja utilizada como um artefato para "expandir" o conhecimento letrado do aluno, da mesma forma que se colocava no segmento anterior que a responsabilidade da escola deveria ser a ampliação dos conhecimentos prévios.

O grau de prescrição do uso desse artefato para se atingir a finalidade proposta ("pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno") mostra-se claramente com uma modalização deôntica ("deve"). O que se vê é que a ênfase não está posta no agir do professor, mas sim no instrumento (diversidade textual) - como se a diversidade textual, em si mesma, garantisse e fosse responsável pela expansão do conhecimento letrado.

Mais uma vez temos, na nota de rodapé, a presença do discurso teórico, definindo conhecimento letrado de maneira inquestionável, sem maiores explicações; conhecimento esse que, segundo a concepção apresentada, se constrói sem necessidade de ensino formal, pois seria adquirido nas práticas sociais.

No parágrafo seguinte, esse conhecimento letrado parece ser considerado como o "conhecimento das *características discursivas da linguagem*".

Como vimos, no primeiro segmento o documento se referia ao "domínio da língua", aos "saberes lingüísticos" e aos "conhecimentos prévios" (sem explicitar o que seriam), já aqui, há referência às "características discursivas da linguagem", sem explicitar nenhum desses termos ou conceitos, sem relacioná-los ou diferenciá-los. Percebe-se, assim, a falta de clareza quanto a cada um dos termos utilizados, com certa inconsistência, o que pode levar o leitor a não compreender tais conceitos e suas articulações.

Diferentemente do primeiro segmento, no qual o letramento é atribuído à comunidade, nesse trecho, é o aluno que é adjetivado com o termo *letrado*, o lhe confere a qualidade de ser portador dessa qualidade, dotado desse conhecimento, adquirido na sociedade, o que se confirma na nota de rodapé. Uma segunda ocorrência do adjetivo “letrado” aparece ainda qualificando “o mundo”, de modo genérico: “que hoje sabe-se essencial para a participação no mundo *letrado*”.

O segundo parágrafo desse segmento inicia-se com o organizador lógico “mas”, usado não para contradizer o que foi dito anteriormente, mas para expandi-lo, acrescentando-se novas informações e complementando-se a questão anterior. O valor argumentativo desse organizador indica uma mudança de orientação argumentativa, o que podemos interpretar como uma presunção do produtor do texto de que o leitor (professor), a partir do que é posto no primeiro parágrafo, poderia tirar conclusões inadequadas, que não são as desejadas pelos produtores.

Nesse segmento, também encontramos a valorização das concepções dos PCNs por meio da idéia de sua atualidade, expressa pelo dêitico “hoje” (“que *hoje sabe-se* essencial para a participação no mundo *letrado*”). Por sua vez, o verbo “sabe-se” demonstra que, se o leitor ainda não sabe, ou está desatualizado e não possui tal conhecimento, ou não é capaz de entender o que é “essencial”. Além disso, posteriormente, antecipando um possível mau entendimento do leitor, temos a palavra “não” (“*não* significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante”), em que o valor argumentativo da negação indica que o produtor supõe que existam outras vozes contrárias a sua, o que prevê uma conclusão inadequada dos destinatários, para quem a aquisição da escrita alfabética pode não ser importante.

Portanto, percebemos que, mais uma vez, o único actante explícito, posto em cena no texto, é o aluno, ao qual é atribuído o letramento (conhecimento *letrado*); apesar disso, mesmo em relação ao aluno não se explicita um agir, mas um atributo. O agir presente nesse segundo segmento pode ser identificado nos sintagmas “participação no mundo *letrado*” e “capacidade de decifrar o escrito”, mas com um actante genérico, sem a

nomeação de actantes específicos (quem, onde, como), descontextualizando-se, assim, o agir representado nele. Há, de novo, ausência do agir do professor, que não é tematizado, ficando apenas subjacente que ele deve utilizar a diversidade textual a serviço da expansão do conhecimento letrado.

Por fim, observemos o terceiro segmento, que se encontra no capítulo que trata sobre *Os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental*, no subitem “Língua Escrita: usos e formas”:

3º segmento/ Letramento:

“Apesar de apresentadas como dois sub-blocos, é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de **letramento** - a escrita transforma a fala (a constituição da “fala **letrada**”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços de oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita.” (p. 52) (*Grifos nossos*)

O segmento apresenta uma seqüência explicativa, a partir da constatação de que, por serem tomadas distintamente, em duas partes separadas do documento, a leitura e a escrita poderiam ser compreendidas pelos destinatários como sendo dissociadas. Mas, logo no início, fica claro, por meio da modalização deôntica apresentada (“é *necessário* que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares”), que é uma obrigação (de um actante genérico) compreender a relação entre leitura e escrita tal como é compreendida pelo produtor. Temos, com isso, uma relação hierárquica estabelecida, na qual o documento prescreve ao leitor (professor) não o que ele deve fazer, mas o modo como ele deve compreender. Vemos que essa prescrição não se dá, portanto, no nível dos procedimentos e sim no nível cognitivo: o que o professor deve pensar, como deve compreender os conceitos

e as práticas, como se a posição oferecida pelo documento fosse a única, a correta e consensual no domínio dos conhecimentos científicos.

Sobre a leitura e a escrita, podemos considerá-las centrais nesse trecho, e são elas que, “fortemente relacionadas”, “se modificam mutuamente no processo de letramento”. O letramento, por sua vez, tem a função secundária de complemento na frase, embora, pela primeira vez no documento, seja associado a um processo. Ao se destacar a relação entre as práticas de leitura e escrita, associando-as ao processo de letramento, identifica-as, também, como parte desse processo (letramento). Mas, sem explicar como a leitura e a escrita se modificam no processo de letramento, aborda-se a fala e a escrita, e não mais a leitura e a escrita, dificultando-se a compreensão. Essa ambigüidade gerada pela construção do parágrafo não permite ao leitor associar e identificar claramente as relações entre a leitura, a escrita e o processo de letramento, e muito menos a sua relação no processo de ensino-aprendizagem.

Na verdade, novamente o agir do professor não é tematizado, devendo ele mesmo inferir que tem que trabalhar com as práticas de leitura e a escrita de maneira articulada e complementar, com diferentes gêneros e os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-

parâmetros já utilizados na análise dos segmentos sobre letramento, seguindo-se as mesmas etapas e procedimentos nos níveis de análise.

Apresentamos, no quadro a seguir, os resultados dessas análises para, posteriormente, explicitarmos cada um dos trechos e suas especificidades, desenvolvendo uma análise mais aprofundada dos segmentos selecionados, no *nível semântico*, associando essa análise, quando for conveniente, às características dos outros níveis que se revelarem importantes para a compreensão das questões de pesquisa.

<u>Segmento sobre ALFABETIZAÇÃO</u> Item do documento em que se encontra:	Nível ORGANIZACIONAL	Nível ENUNCIATIVO	Nível SEMÂNTICO
<u>1º segmento</u> "Caracterização da Área de Língua Portuguesa"	- tema: processo de transformação das idéias sobre alfabetização - discurso narrativo - seqüências descritivas e explicativas	- ocultamento das instâncias enunciativas; - uma voz de enunciação; - ausência de modalizações.	- <u>alfabetização</u> : <ul style="list-style-type: none"> • <i>prática tradicional</i> (errônea): ênfase em como se ensina – processo baseado em perceber e memorizar; • <i>mudança</i>: compreender como se aprende – aluno: precisa construir conhecimento conceitual – escrita representando graficamente a linguagem; • uso da linguagem nas práticas de ensino: compreensão ativa, expressão e comunicação; - <u>actante</u> : aluno - deve pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la adequadamente - <u>agir do professor</u> : implícito, um agir desvalorizado, relacionado às "práticas tradicionais" - Apresentam-se as finalidades das práticas de ensino.
<u>2º segmento</u> "Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola"	- tema: alfabetização e aprendizagem da Língua Portuguesa - discurso teórico	- ocultamento das instâncias enunciativas; - voz do enunciador; - voz contraposta de outro enunciador indefinido (desvalorizado) - modalização deôntica	- <u>alfabetização</u> : aquisição da escrita alfabética, inserida no processo de aprendizagem de Língua Portuguesa - <u>actantes</u> : professor; aluno - <u>agir do professor</u> : <ul style="list-style-type: none"> • agir passado desvalorizado, por ensinar o sistema alfabético e convenções ortográficas na alfabetização • agir prescrito: novo papel – professor de Língua Portuguesa (não se prescrevem ações nem procedimentos relacionados a esse novo papel)

<p><u>3º ao 6º segmento</u></p> <p>"Os conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental"</p>	<p><u>3º segmento</u></p> <p><i>Caracterização Geral e eixos organizadores</i></p>	<p>- tema: organização dos conteúdos</p> <p>- discurso teórico</p>	<p>- ocultamento das instâncias enunciativas;</p> <p>- uma voz de enunciação;</p> <p>- ausência de modalizações</p>	<p>- alfabetização: não deve ser tomada como um conteúdo isolado da organização dos conteúdos de LP</p> <p>- ensino de LP: produção/compreensão de discursos.</p> <p>- <u>actantes</u>: aluno (nota de rodapé) e professor</p> <p>- <u>agir do professor</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • implícito em "<i>prática de sala de aula</i>": desvalorizado e ultrapassado • na nota de rodapé: organizar situações didáticas (implícito); levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar aspectos a serem abordados/discutidos
	<p><u>4º segmento</u></p> <p><i>Prática de Produção de Textos</i></p>	<p>- tema: prática de produção de textos</p> <p>- discurso teórico</p>	<p>- ocultamento das instâncias enunciativas;</p> <p>- uma voz de enunciação;</p> <p>- modalizações deônticas (cinco)</p>	<p>- <u>alfabetização</u>:</p> <p><i>referências ao ensino</i>: não deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras;</p> <p><i>referências ao aluno</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aprender a escrever em condições semelhantes à escrita fora da escola; • escrever considerando o que se pretende dizer e a quem o texto se destina; • aprender os aspectos notacionais da escrita dentro do processo de usos da linguagem; <p>- <u>actante</u>: aluno</p> <p>- <u>agir do professor</u>: implícito</p> <ul style="list-style-type: none"> • oferecer oportunidades de aprender a escrever semelhante à escrita fora da escola; • colocar questões centrais da produção; • aproximar o aluno da escrita.

	<p><u>5º segmento</u></p> <p><i>Análise e reflexão sobre a língua</i></p>	<p>- tema: alfabetização e análise/reflexão sobre a língua</p> <p>- discurso teórico</p>	<p>- ocultamento das instâncias enunciativas;</p> <p>- única voz de enunciação;</p> <p>- modalizações deônticas (duas)</p>	<p>- alfabetização:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pensar sobre a escrita, o que representa e como representa a linguagem; • análise e reflexão sobre o sistema alfabético e a correspondência fonográfica; • alfabetizando (aluno) progride em etapas; • aluno precisa esforçar-se para que alfabetização se realize. <p>- actantes: aluno/ professor</p> <p>- agir do professor: • dirigir a atividade; • escolher texto; • definir parceiros; • orientar busca de fontes; • colocar questões; • oferecer informação.</p>
	<p><u>6º segmento</u></p> <p><i>Os recursos didáticos e sua utilização</i></p>	<p>- tema: materiais para alfabetização inicial</p> <p>- discurso teórico</p>	<p>- ocultamento das instâncias enunciativas;</p> <p>- única voz de enunciação;</p> <p>- modalização lógica</p>	<p>- alfabetização: inicial, referindo-se aos materiais de "grande utilidade" para a aquisição da escrita alfabética;</p> <p>- actantes: professor e aluno;</p> <p>- agir do professor: beneficiário de alguns materiais</p> <p>- não é tematizado o trabalho com esses materiais</p>
<p><u>7º segmento</u></p> <p><i>"Conteúdos de Língua Portuguesa para o Primeiro Ciclo"</i></p>	<p><i>Tratamento Didático</i></p>	<p>- tema: trabalho com produção de textos na alfabetização inicial</p> <p>- discurso teórico</p>	<p>- ocultamento das instâncias enunciativas;</p> <p>- voz do enunciador;</p> <p>- voz contraposta e desvalorizada de outro enunciador indefinido</p> <p>- modalização deôntica (uma) e lógica (uma)</p>	<p>-alfabetização: inicial, na qual é possível trabalhar com produção de textos.</p> <p>- actantes: não são explicitados (implícito fica o agir do professor e do aluno)</p> <p>- agir do professor: dedicar especial atenção ao trabalho com produção de textos.</p> <p>- não são tematizadas as fases desse trabalho.</p>

Quadro 7. Resultados das análises dos segmentos sobre Alfabetização nos PCNs/ LP

No quadro 7, vemos que a primeira ocorrência já se dá na Introdução do primeiro capítulo *Caracterização da área de Língua Portuguesa*.

Como cotexto desses segmentos, temos um primeiro parágrafo que ressalta a importância do ensino da Língua Portuguesa e as dificuldades dos alunos em relação à leitura e escrita. Os dois parágrafos que seguem reforçam essa dificuldade, destacando que o fracasso escolar dos alunos aponta para a necessidade de reestruturação do ensino de leitura e escrita na escola. Temos, então, outros parágrafos que se voltam para a alfabetização propriamente dita, como podemos ver a seguir:

1º segmento/ Alfabetização:

“Nos últimos dez anos, a quase-totalidade das redes de educação pública desenvolveu, sob a forma de reorientação curricular ou de projetos de formação de professores em serviço (em geral os dois), um grande esforço de revisão das práticas tradicionais de **alfabetização inicial** e de ensino da Língua Portuguesa.(...)” (p.19) (*Grifos nossos*)

(...)

“No início dos anos 80, começaram a circular, entre educadores, livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender o **processo de alfabetização**; deslocavam a ênfase habitualmente posta em “como se ensina” e buscavam descrever “como se aprende”. (...)” (p.20) (*Grifos nossos*)

(...)

“Os resultados dessas investigações também permitiram compreender que a **alfabetização** não é um processo baseado em perceber e memorizar³, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

A divulgação desses resultados de pesquisas por várias secretarias de educação desencadeou em uma parcela pequena (mas ativa e comprometida) de alfabetizadores e técnicos um esforço de revisão das **práticas de alfabetização**. A primeira prática questionada foi a dos exercícios de prontidão. Também o silabário da cartilha – confundido muitas vezes com a própria idéia de

alfabetização – tem sido substituído por uma grande variedade de textos.(...)” (p. 21) (*Grifos nossos*)
[...]

Inicialmente identificamos, no nível semântico, a representação de um agir anterior ao documento, agir-fonte, que foi a revisão das práticas tradicionais, conforme necessidade apontada. Chama atenção que os actantes desse agir são valorizados, no texto, com a expressão “grande esforço”, na qual tanto o adjetivo avaliativo (grande) quanto o substantivo (esforço) reforçam tal valorização. Esse agir-fonte valorizado é impessoal, atribuído às redes de educação pública, ou seja, a instituições governamentais, ficando implícito a nomeação de especialistas, técnicos, gestores, etc. Da mesma forma, infere-se que o agir dos professores, em geral, é desvalorizado ao longo do segmento, com a desvalorização das “práticas tradicionais”, que são questionadas e revistas, conforme descrito.

Assim, o segmento busca relatar, em linhas gerais, o processo de transformação das idéias que, nas décadas de 1960, 1970 e 1980, circularam e serviram como referência para a prática dos professores das séries iniciais. Começa citando que, nos anos 60, o fracasso escolar era atribuído ao aluno, o que levou à realização de atividades didáticas de “prontidão para a alfabetização” (treino de habilidades psicomotoras que seriam necessárias para aprender a ler e escrever.)

A seguir, há referência indireta à comunidade científica, com as palavras “livros e artigos”, como o protagonista principal das mudanças que se seguiram, valorizando-se o conhecimento científico / acadêmico para se validar a revisão e as transformações a serem propostas. Reitera-se, novamente, a desvalorização do que é tradicional, da “outra forma de se compreender o processo de alfabetização”. O novo é sempre colocado como melhor do que o anterior, em substituição a algo velho, considerado ultrapassado.

Destacam-se, então, “os resultados dessas investigações” (sobre como o aluno aprende) como protagonistas de uma nova compreensão sobre o que é a alfabetização.

A definição de alfabetização considerada ultrapassada é avaliada negativamente, partindo-se do pressuposto de que nela está envolvida a concepção de que: “a escrita é um processo de perceber e memorizar”. De novo, o documento desvaloriza as posições anteriores e valoriza a sua,

construindo uma seqüência explicativa para expor que “o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual”. Assim, explicita-se o que a alfabetização “não é”, mas não se apresenta, nesse trecho, como ela deve ser considerada, nem o que é a alfabetização. Já na nota de rodapé (“Isso *não* significa que não haja lugar para a percepção e a memória, mas que elas *não* são o centro do processo”) novamente podemos verificar que, pela negação, o produtor supõe que o que diz poderia levar o destinatário a uma falsa conclusão, que não é por ele defendida e desejada.

É importante perceber que, em alguns trechos, se destaca o aluno, o actante nomeado, como centro do processo: “o aluno precisa *construir* um conhecimento”; “o aluno precisa *compreender* [...]” e, neles, tematizam-se a necessidade de o aluno desenvolver atividades cognitivas (conforme os verbos destacados indicam) e de ele compreender que “não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem”.

Ao longo do segmento, vemos que os responsáveis pela divulgação dos resultados de pesquisas e pelo desencadeamento de novos esforços são as várias secretarias de educação. De novo, há a valorização das instituições governamentais como marco e origem das mudanças. Só então é que aparecem novos actantes: “uma parcela pequena (mas ativa e comprometida) de alfabetizadores e técnicos” Os adjetivos que qualificam uma *parcela* de alfabetizadores constroem a representação de que só poucos professores se propõe a revisar suas práticas e os contrapõem à maioria, que seriam não ativos e não comprometidos.

Para exemplificação das práticas docentes questionadas pelo documento, temos as seguintes:

- 1) “A primeira prática questionada foi a dos exercícios de prontidão”.
- 2) “Também o silabário da cartilha – confundido muitas vezes com a própria idéia de *alfabetização* – tem sido substituído por uma grande variedade de textos [...]”

No segundo exemplo acima, verifica-se uma crítica à utilização do silabário da cartilha na alfabetização, mas oculta-se a responsabilidade desse

agir, apresentando-se uma ação cognitiva com conotação negativa, sem se explicitar quem são os actantes que “confundem” alfabetização com o uso de tal silabário. No entanto, pode-se interpretar que, se há professores que confundem as práticas e as idéias, eles não têm boa concepção do que seja alfabetização, podendo também não ter os recursos cognitivos/ as capacidades para tal compreensão.

Por fim, nesse segmento, ressalta-se o uso da linguagem como “ponto de partida e de chegada” das práticas de ensino com alfabetização. Trata-se muito mais de uma finalidade, de uma intenção, do que uma orientação para a prática, restando a seguinte dúvida: que ações são necessárias para ter o uso da linguagem como ponto de partida e chegada? Sem se esclarecer tal questão, ou seja, sem se apresentar “como se faz”, o segmento continua apontando os objetivos e finalidades, - sempre com destaque para o agir do aluno, único actante que, como beneficiário, é nomeado explicitamente. O professor aparece como sujeito oculto que, em relação às práticas de ensino, deve prover os alunos de oportunidades para conquistarem o uso desejável e eficaz da linguagem; em relação à leitura e escuta, objetivar a compreensão ativa; em relação à fala e escrita, ter como finalidade a expressão e comunicação; e em relação às situações didáticas, levar o aluno a pensar sobre a linguagem e poder compreendê-la e utilizá-la adequadamente.

As ocorrências seguintes do termo “alfabetização” encontram-se num item especialmente dedicado a essa questão, inserido no segundo capítulo (conforme já explicitado anteriormente) e intitulado “Alfabetização e ensino da língua”:

2º segmento/ Alfabetização:

(1) “É habitual pensar sobre a área de Língua Portuguesa como se ela fosse um foguete de dois estágios: o primeiro para soltar da Terra e o segundo para navegar no espaço. O primeiro seria o que já se chamou de “primeiras letras”, hoje **alfabetização**, e o segundo, aí sim, o estudo da língua propriamente dita.

(2) Durante o primeiro estágio, previsto para durar em geral um ano, o professor deveria ensinar o sistema alfabético de escrita (correspondência

fonográfica) e algumas convenções ortográficas do português – o que garantiria ao aluno a possibilidade de ler e escrever por si mesmo, condição para poder disparar o segundo estágio do metafórico foguete. Esse segundo estágio se desenvolveria em duas linhas básicas: os exercícios de redação e os treinos ortográficos e gramaticais.

(3) O conhecimento atualmente disponível recomenda uma revisão dessa metodologia e aponta para a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas, que, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis.” (p. 32-33) (*Grifos nossos*)

(...)

(4) “É preciso ter claro também que as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de **alfabetização**, não sugerem (como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da **alfabetização escolar**; ao contrário, o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. Permite também considerar os erros cometidos pelo aluno como pistas para guiar sua prática, para torná-la menos genérica e mais eficaz.

(5) A **alfabetização**, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse enfoque coloca necessariamente um novo papel para o **professor das séries iniciais**: o de professor de Língua Portuguesa.” (p.35) (*Grifos nossos- Os parágrafos foram numerados para identificar a análise.*)

O início do segmento traz a expressão “É habitual pensar sobre a área de Língua Portuguesa [...]”, já introduzindo a idéia de que há uma forma errônea, habitual, sem sujeito definido (entre quem, entre os professores?) de se considerar a alfabetização e o ensino de Língua Portuguesa em geral. A indefinição dessa outra voz (para quem é habitual pensar) faz com que não se responsabilize ninguém pelo que é considerado “errado”, com uma crítica endereçada a um actante indeterminado. Mostra-se, ainda nesse parágrafo, o afastamento do enunciador em relação ao que é dito, por meio das formas

verbais no futuro do pretérito (“seria”, por exemplo), evidenciando sua discordância com essa outra voz que teria uma concepção errada, segundo o produtor.

No segundo parágrafo (2), já aparece a figura do professor como *actante*: “[...] *o professor deveria* ensinar o sistema alfabético de escrita”. O verbo destacado, no futuro do pretérito, indica uma tarefa que era posta aos professores de modo errôneo, numa concepção considerada ultrapassada. Essa maneira de se expressar é reforçada, no próprio texto, com outro verbo, agora se referindo aos alunos “[...] o que *garantiria* ao aluno a possibilidade de ler e escrever por si mesmo [...]” mostrando que se supunha a aquisição da leitura e da escrita, mas que, na verdade, ela não seria possível dessa forma. Por fim, utiliza-se novamente um verbo no futuro do pretérito, (“Esse segundo estágio se *desenvolveria* em duas linhas básicas: os exercícios de redação e os treinos ortográficos e gramaticais”) destacando-se como se desenvolveria um segundo estágio dessa concepção, tomada como ultrapassada e interpretada no segmento de maneira negativa com a expressão “metafórico foguete”.

O parágrafo (3) inicia salientando-se o protagonista da novidade: “O conhecimento atualmente disponível”, ou seja, a voz atual e competente, constituída no segmento como não discutível, não sujeita à discordância e a diferentes pontos de vista, e que também não é atribuída a um enunciador específico, parecendo incorporar toda a comunidade científica que estuda o tema. Essa voz indeterminada “recomenda uma revisão dessa metodologia”, tida como atrasada e tradicional, que, por certo, envolve a prática de certos professores, como subentendido no parágrafo anterior. Podemos, ainda, identificar a representação construída pelo documento sobre os professores, na indicação de que “a maioria dos professores” toma essa metodologia, que é considerada errada pelos produtores, como sendo a única possível. Em suma, acaba-se por construir a representação da desqualificação do saber construído pelo professor.

A partir disso, o texto se desenvolve com mais cinco parágrafos que reiterarão a necessidade de revisão das práticas, apresentando argumentos e destacando o trabalho pedagógico com textos que circulam socialmente e com

as práticas sociais de letramento, o que já foi apresentado e discutido anteriormente.

Para concluir esse item, observemos que, no parágrafo (4), ao se destacar que a concepção de alfabetização difundida pelos produtores

que o documento, a partir dessa colocação, explicasse tais questões essenciais para o trabalho do professor, a partir dessa nova concepção. O que temos, no entanto, é que esse item se encerra assim, e o próximo item enfoca “O texto como unidade de ensino”, sem esclarecer o novo papel e o agir do professor.

A próxima ocorrência do termo “alfabetização” se dá no item de “Caracterização geral e eixos organizadores” dos *Conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental*, em que apenas se discute o modo como anteriormente se organizavam os conteúdos, em que a alfabetização também figurava, mas de um modo diferente do que é proposto pelo documento:

3º segmento/ Alfabetização:

“A maioria dos guias curriculares em vigor já não organiza os conteúdos de Língua Portuguesa em **alfabetização**, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática, mas, na prática da sala de aula, essa estruturação é a que ainda prevalece. Esses conteúdos também são propostos neste documento, mas estão organizados em função do eixo USO → REFLEXÃO → USO²⁵ Aparecem, portanto, como “Prática de leitura”, “Prática de produção de texto” e “Análise e reflexão sobre a língua”. (p.44) (*Grifo nosso*)

(Nota de rodapé do próprio documento).

“²⁵ De maneira mais específica, considerar a organização dos conteúdos no eixo USO → REFLEXÃO → USO significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/compreensão de discursos. Quer dizer: as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos

nesse processo e do próprio processo. (p.44) [processo 10.3015(g)3.276(s)]TJ276.44 Tm [(p)-0.20.213(p)-0

organizados em sub-blocos que remetem a práticas de uso de linguagem – de produção de textos, de leitura, de análise e reflexão sobre a língua. Também a sua seleção é realizada – ainda que respeitados os critérios de seqüenciação – a partir da contribuição que possam oferecer para que o aluno se torne um produtor de discursos cada vez mais competente.”

Há apenas que se destacar, nesse trecho, que mais uma vez as instituições governamentais, representadas por meio de seus guias curriculares, são apresentadas pelas formas textuais como a voz de autoridade dessa nova organização de conteúdos, não propondo mais a organização tradicional que ainda é realizada pelos professores, como destacado “mas, na prática da sala de aula, essa estruturação é a que ainda prevalece”. Os guias curriculares, desse modo, são representados como instrumentos valorizados e postos no texto em oposição à prática em sala de aula (desvalorizada). Assim, embora implícito, há um agir em sala de aula, do professor, cuja representação envolve uma qualificação ultrapassada.

Na nota de rodapé temos a compreensão, proposta pelo documento, para o ensino de língua: ter como ponto de partida e como finalidade a produção/compreensão dos discursos. Fica subtendido que o agir preconizado para o professor é o de organizar situações didáticas em função da análise do processo e do produto (*produção/compreensão de discursos*), análise que “permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar os aspectos a serem abordados/ discutidos”.

Como indicado nesse terceiro segmento, os conteúdos de ensino de Língua Portuguesa estão organizados em “Prática de leitura”, “Prática de produção de texto” e “Análise e reflexão sobre a língua”. No primeiro sub-bloco - “Prática de leitura” – (estranhamente) não há ocorrência do termo alfabetização. Já no bloco de “Prática de produção de textos”, há dois grandes parágrafos onde aparecem o termo “alfabetização”.

Assim, o subitem “Prática de produção de textos” inicia-se destacando a finalidade do trabalho com produção de textos: formar escritores competentes, “capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (p.65). Os parágrafos

que se seguem explicitam o que vem a ser um escritor (pessoa capaz de redigir) competente. Destacam, por fim, que “aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua – aspectos notacionais – e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever – aspectos discursivos”. (p. 66). Seguem-se os parágrafos:

4º segmento/ Alfabetização:

(1) “O conhecimento a respeito de questões dessa natureza tem implicações radicais na didática da **alfabetização**. A principal delas é que não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina – afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. É preciso que aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a escrever, escrevendo”.

(2) Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita por meio da **alfabetização**. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita.” (p. 66-67) (*Grifos nossos*
Os parágrafos foram numerados para identificar a análise.)

O início do primeiro parágrafo (1) desse trecho já indica o que “não” deve ser feito (“*não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras*”), com o pressuposto de que essas práticas existem e são contrárias ao que o texto propõe, e de que muito do que se faz (do que o professor faz) é errado. Temos, a partir de então, um discurso teórico sobre o que deve ser feito, explicitando o agir prescrito para o professor, repleto de modalizações deônticas, dirigidas ao professor: quatro ocorrências de “é preciso” e uma ocorrência de “é necessário”, somente nestes dois parágrafos, determinando, com voz de autoridade e verdade, o que é para ser feito. Então, temos:

- *oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola;*
- *colocar as questões centrais da produção desde o início (como o aluno deve escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina);*

Aparecem, nesse trecho, apenas algumas indicações ao trabalho do professor, manifestadas pelos verbos *oferecer* (oportunidades) e *colocar* (questões). Os alunos aparecem muito mais responsabilizados, mesmo nesse trecho onde se indica o que o professor deve fazer. Aos alunos é indicado que eles têm de aprender a escrever, têm de aprender os aspectos notacionais, têm de aprender no interior de um processo de aprendizagem de usos da linguagem escrita e precisam aprender a escrever, escrevendo.

Identificamos que, em relação ao professor, ou não se indica sua responsabilidade, deixando-a implícita ao indicar o ensino/ “ensinar”, ou a suavizam, nomeando a escola, em geral, como protagonista. Assim, embora o agir do professor seja tematizado e prescrito nesse segmento, o termo “professor” não aparece. Já o aluno é citado constantemente, ora como beneficiário, ora como agente ou ator.

Isso fica bem demonstrado no segundo parágrafo (2), no qual, também com modalizações deônticas, várias ações são atribuídas diretamente aos alunos (*ter acesso, testemunhar, defrontar-se, arriscar-se, fazer, receber*).

Poderíamos concluir que o agir do professor deve ser simplesmente fazer o aluno agir de maneira preconizada? Mas como?

O termo “alfabetização” aparece novamente no documento em uma seção especialmente dedicada a esse tema, dentro da seção “Análise e reflexão sobre a língua”. Tal seção tem o objetivo de explicitar como um trabalho didático de análise lingüística pode melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação, tanto oral como escrita. Para isso, após uma introdução que desenvolve o que são essas atividades de análise lingüística (*atividades epilingüísticas e metalingüísticas*) e em que implicam, que tipo de finalidades e de meios podem ser evidenciados, são destacadas algumas “situações” onde o trabalho didático de análise lingüística pode se organizar:

- Revisão de texto;
- Aprendendo com textos;
- Alfabetização;
- Ortografia;
- Pontuação;
- Aspectos Gramaticais.

Um dos itens em que a análise e a reflexão sobre a língua precisam ser desenvolvidas é a “Alfabetização”. Seleccionamos, para a análise, o trecho todo, por tratar integralmente de Alfabetização, conforme indica seu título:

5º segmento/ Alfabetização:

(1) “Para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem.

(2) Algumas situações didáticas favorecem especialmente a análise e reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem uma atenção à análise – tanto quantitativa como qualitativa – de correspondência entre os segmentos falados e escritos. São situações privilegiadas de atividade epilingüística em que, basicamente, o aluno precisa:

- ler, embora ainda não saiba ler; e
- escrever, apesar de ainda não saber escrever.

(3) Em ambas é necessário que ele ponha em jogo tudo o que sabe sobre a escrita para poder realizá-las.

(4) Nas atividades de “leitura” o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do escrito e poder realizar a “leitura” de duas formas:

- pelo ajuste da “leitura” do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos; e

- pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto, por meio de pistas) com índices providos pelo próprio texto, em especial os relacionados à correspondência fonográfica.

(5) Mas não é qualquer texto que, além de permitir este tipo de “leitura”, garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem o aluno a refletir. No primeiro caso, os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções que, em geral, se sabe de cor; e, no segundo, as embalagens comerciais, os anúncios, os folhetos de propaganda e demais portadores de texto que possibilitem suposições de sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo, isto é, de qualquer elemento do texto ou do seu entorno que permita ao aluno imaginar o que poderia estar aí escrito.

(6) Estudos em diferentes línguas têm mostrado que, de uma correspondência inicial pouco diferenciada, o alfabetizando progride em direção a um procedimento de análise em que passa a fazer corresponder recortes do falado a recortes do escrito. Essa correspondência passa por um momento silábico – em que, ainda que nem sempre com consistência, atribui uma letra a uma sílaba – antes de chegar a compreender o que realmente cada letra representa.

(7) Nas atividades de escrita aqui referidas, o aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa esforçar-se para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever. É por isso que essa é uma boa atividade de **alfabetização**: havendo informação disponível e espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a **alfabetização** se realize.

(8) As propostas de escrita mais produtivas são as que permitem aos alunos monitorarem sua própria produção, ao menos parcialmente. A escrita de listas ou quadrinhas que se sabe de cor permite, por exemplo, que a atividade seja realizada em grupo e que os alunos precisem se pôr de acordo sobre quantas e quais letras irão usar para escrever. *Cabe ao professor que dirige a atividade escolher o texto a ser escrito e definir os parceiros em função do que sabe acerca do conhecimento que cada aluno tem sobre a escrita, bem como orientar a busca de fontes de consulta, colocar questões que apóiem a análise e oferecer informação específica sempre que necessário.*” (p. 82-84) (*Grifos nossos - Os parágrafos foram numerados para identificar a análise.*)

O primeiro parágrafo (1) do segmento evidencia duas concepções: primeiro destaca apenas o trabalho do aluno, necessário para sua própria aprendizagem, centrando-se nas concepções de “como o aluno aprende”. Em segundo lugar, coloca-se a idéia de que a escrita representa graficamente a linguagem, subentendendo-se que escrita não é linguagem propriamente dita.

A partir do parágrafo (2), começa-se a citar as situações que *favorecem* a análise e reflexão, (“Algumas situações didáticas *favorecem* especialmente a análise e reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica”) e percebemos que a escolha do verbo indica, mais uma vez, o professor, indiretamente, representado como um facilitador, favorecendo as situações. Tal representação é também evidenciada no fim do parágrafo, (“situações privilegiadas de atividade epilingüística em que, basicamente, o aluno precisa: - ler , embora ainda não saiba ler; e – escrever, apesar de ainda não saber escrever”) em que não só as atividades ou ações do professor não são esclarecidas, como também se indica apenas o trabalho dos alunos, ler e escrever, embora ainda não dominem tais habilidades. São os alunos que têm de pôr em jogo tudo o que sabem sobre a escrita para poder realizá-la. Os alunos são postos como os únicos actantes...mas, como farão? Que intervenção do professor será necessária? Que atividades epilingüísticas⁴⁰ são essas? Que

⁴⁰ Conforme destacado no documento, a análise lingüística refere-se a atividades que se podem classificar em epilingüísticas e metalingüísticas (*termos utilizados como propostos por José Wanderley Geraldi, no livro 'Portos de Passagem'*). Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas diferenciam-se nos seus fins. Nas atividades epilingüísticas, a reflexão está

ações o professor precisa realizar para mediar esse desenvolvimento da escrita? Na verdade, parece que o que esse segmento veicula é que o simples contato com o "objeto escrita" fará com que o aluno, sozinho, descubra como ela se organiza e consiga ler e escrever.

O texto continua (parágrafo 4), destacando as atividades de "leitura". Não fica clara a razão de a palavra "leitura" aparecer, no texto, sempre entre aspas: não se consideram as inferências dos alunos sobre um texto como leitura? Além disso, mais uma vez é destacado o que o aluno precisa fazer, tendo-se o aluno como protagonista a agir e "descobrir" o significado do escrito.

O segmento prossegue (parágrafo 5), destacando mais um protagonista: o texto. A partir do que é desenvolvido, o texto é que "coloca os problemas que ajudam o aluno a refletir e aprender" e são os "elementos do texto que permitem ao aluno imaginar o que poderia estar escrito". Assim, o texto (instrumento simbólico) é elevado à categoria de um verdadeiro actante, e até mesmo como um ator. Ao professor caberia apenas selecionar e fornecer textos adequados.

Não se vê representada a intervenção do professor, como podemos constatar, também, no prosseguimento do texto (parágrafo 6), que indica as fases pelas quais o aluno passa – pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético – "*o alfabetizando progride* em direção a um procedimento de análise em que passa a fazer corresponder recortes do falado a recortes do escrito. Essa correspondência passa por um momento silábico – em que, ainda que nem sempre com consistência, atribui uma letra a uma sílaba – antes de chegar a compreender o que realmente cada letra representa" - sem, contudo, indicar nenhuma ação dos professores nesse processo.

Com essa perspectiva centrada no trabalho e nas ações dos alunos, (parágrafo 6) ao aluno é que cabe *esforçar-se* para construir procedimentos de análise necessários para que essa alfabetização se realize: "O *aluno* que ainda

voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza (recursos expressivos utilizados pelo autor / produtor). Já as atividades metalingüísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos.

não sabe escrever convencionalmente *precisa esforçar-se para construir* procedimentos de análise e *encontrar formas* de representar graficamente aquilo que se propõe escrever”.

Há, também, nesse trecho, uma conclusão: “É por isso que *essa* é uma boa atividade de alfabetização [...]” De novo, restam-nos dúvidas: o uso do anafórico “essa” remete a quê? Ao que parece, ao esforço do aluno para construir procedimentos de análise e encontrar formas de se representar graficamente o que ele quer escrever. A “boa” atividade de alfabetização, conforme indicado e adjetivado no texto, portanto, seria a atividade do aluno, seu esforço, e não qualquer agir do professor.

Assim, vemos que o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem é esvaziado, não se destacando qual seu agir específico nem sendo prescritas ações ou sugeridas atividades para que ele conduza ou intervenha adequadamente no processo de aprendizagem. Por outro lado, o percurso do aluno é, em certo sentido, solitário, por ser realizado, pelo menos neste segmento, individualmente, pois ele é responsabilizado por “*encontrar formas* de representar graficamente aquilo que se propõe escrever”.

A seguir (parágrafo 7), salienta-se que, para que o aluno consiga realizar a construção de procedimentos de análise, é necessário haver “informação disponível e espaço para reflexão sobre o sistema de escrita”. Mais uma vez, parece que cabe ao professor apenas disponibilizar informação e espaço de reflexão, mas não se indica como.

Como se percebe, até aqui, não há uma orientação clara sobre o trabalho do professor, efetivamente, com a alfabetização, e nem ações prescritas de forma explícita de como desenvolver seu trabalho.

Somente no último parágrafo (8) do segmento que temos algumas ações prescritas ao professor, conforme os verbos destacados. “*Cabe ao professor* que *dirige* a atividade *escolher* o texto a ser escrito e *definir* os parceiros em função do que sabe acerca do conhecimento que cada aluno tem sobre a escrita, bem como *orientar* a busca de fontes de consulta, *colocar* questões que apóiem a análise e *oferecer* informação específica sempre que necessário”. O professor, então, é posto como o actante que dirige a atividade, conduzindo o

processo. É ele que escolhe o texto a ser redigido e também define os parceiros, atribuindo-lhe um saber sobre os conhecimentos dos alunos. A seguir, o professor deve orientar, colocar questões, apoiar a análise, e oferecer informação específica. Só aí temos indicado o professor em um agir interativo com os alunos.

Mais uma ocorrência do termo alfabetização ocorre na parte dedicada aos “Recursos didáticos e sua utilização”. Tal subitem inicia-se salientando que os principais recursos disponíveis para viabilizar a proposta didática de Língua Portuguesa são os textos autênticos, destacando-se o cuidado com a manutenção de suas características gráficas originais: formatação, paginação, outros elementos (fotos, desenhos, gráficos, ilustrações). São citados, também, no texto, outros recursos: bibliotecas (escolar e de classe), livros de diversos gêneros, recursos audiovisuais, (slides, cartazes, fotografias, transparências e retroprojetor), com destaque para o gravador e o vídeo, que permitem o trabalho com sistemas verbais e não-verbais de comunicação. Nesse momento, encontramos o parágrafo que especifica alguns artefatos que seriam úteis para a alfabetização:

6º segmento/ Alfabetização:

“Na **alfabetização inicial**, alguns materiais podem ser de grande utilidade ao professor: alfabetos, crachás ou cartazes com os nomes dos alunos, cadernos de textos conhecidos pela classe, pastas de determinados gêneros de textos, dicionários organizados pelos alunos com suas dificuldades ortográficas mais frequentes, jogos didáticos que proponham exercícios lingüísticos, por exemplo.” (p. 93) (*Grifo nosso*)

Percebe-se que a alfabetização, neste segmento, é adjetivada como *inicial*, referindo-se, provavelmente ao trabalho com aquisição da escrita alfabética. O professor aparece como actante, apenas beneficiário da existência de artefatos considerados adequados para realizar seu trabalho. Os alunos também aparecem mais uma vez como actantes ativos, organizando a

confeção de alguns materiais. Após a citação de tais materiais não há nenhuma orientação ou sugestão de como desenvolver um trabalho de alfabetização inicial com os materiais indicados.

O segmento é finalizado com mais dois parágrafos nos quais se faz a menção do computador e se encerra considerando que o mais importante é realizar uma boa seleção dos materiais que se incorporarão à aula, tendo como critério a qualidade, do ponto de vista lingüístico e gráfico, adequando-os à proposta didática. Temos, então, o professor representado como um selecionador de artefatos.

A última ocorrência do termo alfabetização encontra-se na *2ª parte* do documento de Língua Portuguesa, em que se detalha a proposta em objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada Ciclo, considerando-se que o Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries) está dividido em dois ciclos. Para o primeiro ciclo, após a exposição dos objetivos, encontra-se o tópico *Conteúdos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo*, iniciado pelo item “Tratamento didático”, com o parágrafo:

7º segmento/ Alfabetização:

“No início da escolaridade, é preciso dedicar especial atenção ao trabalho de produção de texto em função da crença, ainda muito comum, de que produzir textos é algo possível apenas após a **alfabetização inicial**. E, no entanto, é possível produzir linguagem escrita oralmente: por exemplo, ditando uma história tal como aparece por escrito – portanto, em linguagem que se usa para escrever – para que alguém grafe. É por meio de atividades desse tipo que o conhecimento sobre a linguagem escrita pode ir sendo construído antes mesmo que se saiba escrever autonomamente.” (p. 104) (*Grifo nosso*)

Esse trecho inicia-se com uma modalização deôntica que expressa, com voz de autoridade, o que é preciso fazer. Contrapõe-se à voz do enunciador uma outra voz que é desvalorizada, (“em função da crença, ainda muito comum”), atribuída a um actante indefinido, a quem se credita uma concepção

de que só é possível escrever após a alfabetização, aqui também adjetivada de inicial. Observamos novamente o ocultamento do actante a quem se dirige a crítica, mas podemos subentender que essa “crença muito comum” é uma crença dos professores que atuam com alfabetização e, mais uma vez, temos os conhecimentos do professor desvalorizados, por serem baseados em teorias e práticas que o documento condena.

Encontramos, ainda, nesse segmento, a indicação de uma atividade, exemplificada com uma nova possibilidade (“ditar uma história para que alguém grafie”), mas não havendo orientação de como desenvolvê-la, nem prescrição de ações que o professor precisa realizar para possibilitar / propiciar a escrita dos alunos.

Observamos, também, que não há actantes claramente explicitados nesse segmento. O professor, assim como o aluno, aparecem como sujeitos ocultos - “é preciso [o professor] dedicar atenção especial ao trabalho de produção de texto...” / “[...] por exemplo, [o professor] ditando uma história [...]” - ficando implicado o agir do professor e do aluno, por meio dos protagonistas “trabalho de produção de texto”, “produzir linguagem escrita”, “conhecimento da linguagem escrita”, por exemplo.

Enfim, ao longo do item “Tratamento Didático”, são elencadas várias finalidades a se atingir e algumas atividades nas quais os alunos devem ser “amplamente solicitados a participar”, destacando-se o que deve ser proposto aos alunos de acordo com os objetivos a serem alcançados, mas não se explicitando o agir do professor para poder desenvolver tais atividades.

Capítulo VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, procuraremos sintetizar os principais resultados das análises efetuadas, interpretando-os com base nos pressupostos teórico-metodológicos assumidos e nos resultados de outras pesquisas já desenvolvidas sobre o trabalho do professor e apresentando nossas respostas às questões que levantamos. Para isso, inicialmente faremos uma explicação mais geral e, a partir da síntese das características e dos resultados da análise dos segmentos selecionados, retomaremos uma a uma as perguntas de pesquisa, relacionando-as aos resultados obtidos. Ao final, buscaremos apresentar as possíveis contribuições desta pesquisa para o quadro do ISD, para a compreensão das prescrições sobre letramento e alfabetização, e ainda apresentaremos algumas limitações do trabalho desenvolvido e seus possíveis desdobramentos para outras pesquisas que se voltem para mesmo objeto ou para objetos similares.

Nossas análises confirmaram os resultados obtidos em outras pesquisas, inicialmente identificando as características prescritivas do documento (PCNs, Brasil, MEC/SEF, 2000), pela própria instituição de onde deriva, demonstrando seu caráter oficial, nacional, institucional e hierarquizado, o que aparece desde as páginas de abertura, por meio da atribuição da responsabilidade de produção: Secretaria de Educação Fundamental, subordinada ao Ministério da Educação.

Ao mesmo tempo, revela-se o caráter plural (Machado & Bronckart, 2005) dos enunciadores do documento analisado, o que faz com que a responsabilidade pela produção e a autoria fiquem dispersas, aparecendo diluídas nas páginas de abertura e fechamento. Retomando essa responsabilidade de produção atribuída a órgãos oficiais e, ao mesmo tempo, diluída na ficha técnica, na qual se nomeiam vários especialistas, podemos concordar com Machado & Bronckart (2005) quando afirmam que temos uma certa ambigüidade e opacidade não só em relação à responsabilidade sobre o agir prescritivo e prescrito, como também em relação à responsabilidade sobre o conteúdo efetivo do documento.

Também em relação ao caráter institucional e hierarquizado do documento, as análises do nível organizacional e do enunciativo permitiram identificar características desse texto prefigurativo. Nele temos a predominância do discurso teórico nos segmentos selecionados, discurso esse que é marcado pela descontextualização do que é enunciado em relação aos participantes da interação, ao tempo e ao lugar. Essa autonomia em relação à situação de produção oculta essa situação, e, portanto, o próprio enunciador e seu destinatário. Associado a isso, encontramos organizadores lógico-argumentativos, poucas modalizações e a ausência de outras vozes claramente explicitadas, exceto em alguns momentos em que, à voz dominante do enunciador se contrapõe uma outra voz, que não é identificada nem atribuída a um actante específico. O que é enunciado freqüentemente aparece organizado em forma de explicações e argumentações, visando a esclarecer ou convencer o leitor sobre as definições, concepções e teorias que são apresentadas, construindo-se, assim, a imagem de um destinatário que ou pode não ser capaz

de compreender o que está sendo enunciado, ou que pode ter uma posição contrária à do enunciador. Todas essas características produzem um efeito de verdade aos conteúdos enunciados e acabam mostrando que o que se quer é determinar como o professor precisa pensar e compreender os pressupostos teóricos apresentados.

Com isso, se estabelece uma relação hierárquica em que a voz do enunciador é a detentora de uma verdade absoluta, que se impõe ao professor e a sua maneira de conceber o ensino, determinando como ele precisa pensar para agir. Se o objetivo dos PCNs é ser um referencial maior para a (re)elaboração das propostas curriculares em cada escola, podemos concluir que subjaz neles a concepção de que o agir do professor é consequência lógica de seu pensar.

O que verificamos, a partir de nossas análises, é que se indicam objetivos, finalidades e conteúdos, mas não os procedimentos. Isso reitera conclusões de Bronckart & Machado (2004), segundo os quais, por esse tipo de documento, o Estado, ao assumir o papel de estabelecer os objetivos do sistema educacional e de definir os critérios de qualidade a serem buscados e posteriormente avaliados, deixa às instituições e aos professores o papel de decidir a forma de como responder às expectativas governamentais.

Vejamos como isso se dá focando a abordagem que o texto faz em relação ao letramento e à alfabetização, com a retomada de nossas perguntas de pesquisa.

1. De que forma os Parâmetros Curriculares Nacionais abordam a questão do letramento e da alfabetização nas séries iniciais ?

Percebemos, em nossas análises, que o termo "letramento" aparece em três trechos do documento, pertencentes especificamente à parte mais teórica dos PCNs de Língua Portuguesa. Como já discutimos, tal dado pode ser interpretado como uma atribuição de prioridade à alfabetização nas séries iniciais e também como falta de incorporação do conceito de letramento pela área da Educação, não sendo ele recorrente de maneira significativa em um documento que visa a orientá-la. É importante lembrar as proposições do

primeiro capítulo desta pesquisa, considerando que, teoricamente, ainda há polissemia relacionada à conceituação do letramento (Tfouni, 2004), e, como destaca também Soares (2002), esse conceito é novo e fluido, podendo ser usado no plural: “conceitos”, o que talvez justifique a imprecisão que detectamos na definição de letramento dos PCNs.

Assim, encontramos o conceito de letramento esclarecido apenas em nota de rodapé (!), e não no corpo do texto, não se dando destaque para a clarificação do conceito.

Observando essa definição dos PCNs e as ocorrências do termo letramento em mais dois outros trechos, podemos concluir que o letramento é representado nos PCNs como produto de uma prática social, relacionada à leitura e escrita, presente nas comunidades e como um atributo delas. O letramento, em nenhum desses segmentos, é tratado como tema principal, assim como também não é feita uma referência direta ao letramento escolar e ao modo como desenvolvê-lo.

Os trechos em que há ocorrência do termo “alfabetização” mostram que, diferentemente do que ocorre com o letramento, a questão é tratada ao longo de todo o volume de Língua Portuguesa, em diferentes itens. Nossas análises do nível organizacional e enunciativo desses segmentos revelaram que apesar de haver, no início do documento, a presença do discurso narrativo, com seqüências explicativas e descritivas relatando o processo de transformação das idéias sobre a alfabetização, os outros segmentos apresentam as características já explicitadas (discurso teórico, ocultamento das instâncias enunciativas, organizadores lógico-argumentativos, modalizações e predominantemente uma única voz do enunciador), produzindo os mesmos efeitos já discutidos.

Inicialmente, a abordagem do conceito de alfabetização que temos no documento aparece como crítica às práticas tradicionais, ressaltando-se o que não deve ser entendido ou realizado em relação à alfabetização. A mudança proposta para o professor é uma mudança cognitiva: *compreender* como se aprende. Compreendendo-se que o aluno precisa construir conhecimento conceitual sobre a escrita como forma de representação gráfica da linguagem, propõe-se o uso da linguagem nas práticas de ensino, com a compreensão

ativa, a expressão e comunicação. Consideramos que tal concepção (uso da linguagem em práticas) aproxima-se de um conceito de letramento escolar, embora não se estabeleça essa relação de forma clara no documento.

Em outros segmentos, porém, a alfabetização é relacionada à aquisição da escrita alfabética, embora se ressalte sua inserção num processo mais amplo de aprendizagem de Língua Portuguesa (um processo de letramento escolar?), destacando-se que a alfabetização *não deve* ser tomada como um conteúdo isolado da organização dos conteúdos de Língua Portuguesa, que visa à produção / compreensão de discursos. Com isso, de forma negativa, a voz do enunciador contrapõe-se a um dizer anterior, de um enunciador não nomeado, dizer esse que é representado como sendo inadequado.

Temos, assim, em alguns trechos, numa concepção de alfabetização como um processo inicial de aquisição do sistema de escrita, a indicação, ainda em contraposição, de que não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras, mas que os alunos precisam aprender a escrever em condições semelhantes à escrita fora da escola, considerando o que pretendem dizer e a quem o texto se destina, compreendendo os aspectos notacionais da escrita dentro do processo de usos da linguagem. Ainda sob essa perspectiva de alfabetização inicial, como apropriação do sistema da escrita, considera-se que é necessário pensar sobre a escrita, o que ela representa e como representa a linguagem e que, nesse processo, o alfabetizando progride em etapas, por meio da análise e reflexão sobre o sistema alfabético e a correspondência fonográfica.

Nos últimos segmentos selecionados, a alfabetização vem caracterizada como inicial, destacando-se os recursos didáticos a serem utilizados pelo professor para a aquisição da escrita alfabética, assim como a possibilidade e importância de se trabalhar com produção de textos durante esse processo de alfabetização inicial.

Ampliando o que Kleiman (1995) aponta sobre a concepção de letramento nas escolas, podemos inferir que a concepção de letramento veiculada no documento que rege todo o sistema educacional (e, assim, que rege as escolas) não se preocupa com o letramento como prática social, mas

com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, processo de aquisição de códigos concebido “em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola.” (Kleiman, 1995: 20)

Podemos concluir, então, que o trabalho com letramento se encontra implicado (nem sempre com clareza) no trabalho de alfabetização, sem nenhuma explicitação, trazendo também a representação de que é apenas o aluno o ator responsável pelo processo. Para mostrar o que afirmamos, vejamos, a seguir, qual o papel atribuído pelos PCNs ao professor, que se constitui como nossa segunda questão de pesquisa.

2. Que papel os PCNs atribuem ao professor de Ensino Fundamental I, em relação ao letramento / alfabetização ?

Nos segmentos selecionados para análise, em que aparecem o termo “letramento”, são mobilizadas como protagonistas a comunidade, a escola, a leitura e escrita, mas, em nenhum deles é posto, explicitamente, o professor em referência direta com seu trabalho real. Dessa maneira, o professor não aparece como actante, muito menos como ator, com objetivos, motivos, intenções e recursos próprios. Ele deve apenas aceitar as finalidades que os enunciadores atribuem ao agir da “escola” em relação a essa questão. Portanto, o agir do professor não é realmente tematizado nos segmentos selecionados, ficando apenas implícito em algumas informações e inferências que se pode fazer.

Assim, não encontramos um papel atribuído específica e particularmente ao professor em relação ao letramento, havendo apenas uma referência ao papel da escola em geral e de suas finalidades. Podemos concluir, no entanto, que, implícito na responsabilização da “escola” está o papel do professor, sendo imputado a ele essa mesma responsabilidade. Em outro trecho, encontramos a ênfase no papel do artefato simbólico (texto como protagonista), prescrevendo-se ao professor, indiretamente, o simples uso da diversidade textual para a expansão do conhecimento letrado do aluno, sem nenhum agir prescrito.

O que se prescreve ao professor, predominantemente, é um agir cognitivo, destacando-se que ele deve compreender o que o documento

propõe, os pressupostos dos PCNs, que são apresentados como verdade única e absoluta. Como nos indicam as contribuições dos estudos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, parece haver nos PCNs uma concepção cognitivista do trabalho do professor (Saujat, 2004): o ensino seria o resultado direto de decisões dos professores, tomadas depois de eles realizarem um tratamento complexo da informação disponível, no caso, a informação fornecida pelo documento sobre letramento/ alfabetização. Consideramos, assim, que há uma noção subjacente de que basta o professor compreender de outra maneira, da maneira que os preceptores querem, as concepções de ensino e aprendizagem e os objetivos que os alunos devem alcançar, as capacidades a serem desenvolvidas, para que sua prática, seu agir no dia-a-dia mude, automaticamente.

Em relação à alfabetização, também nos segmentos selecionados são apresentadas as finalidades das práticas de ensino, subentendendo-se que tais finalidades podem ser atribuídas ao agir do professor. Inicialmente, temos o professor, implícita ou explicitamente, questionado em seu papel de alfabetizador, em relação à prática tradicional. Seu agir é desvalorizado e considerado ultrapassado, propondo-se uma mudança em sua compreensão (agir cognitivo do professor, novamente). É nessa direção que se prescreve um novo papel para o professor das séries iniciais: o papel de professor de Língua Portuguesa. No entanto, não se esclarece que papel é esse e nem como o professor pode atuar para cumpri-lo.

Outras indicações do papel atribuído ao professor, em relação à alfabetização, aparecem configuradas em funções (muitas delas tendo de ser deduzidas em alguns segmentos): "organizar situações didáticas; levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar aspectos a serem abordados / discutidos; aproximar o aluno da escrita; oferecer oportunidades de aprender a escrever semelhante à escrita fora da escola; colocar as questões centrais da produção; dirigir as atividades; escolher textos a serem trabalhados; definir os parceiros de trabalho (grupos de alunos); orientar busca de fontes; colocar questões; oferecer informação; dedicar especial atenção ao trabalho com produção de textos". No entanto, apesar de se apontarem essas formas de

agir do professor, nos segmentos selecionados não há explicações nem procedimentos que indiquem como realizar o trabalho, ou seja: como organizar as situações didáticas, com que critérios selecionar os textos, quais as questões centrais da produção...

Por outro lado, temos a prescrição de que cabe ao professor apenas selecionar e fornecer textos adequados. Talvez por se defender essa concepção é que não apareça descrito o agir do professor, e sim os materiais e as atividades do aluno, que é responsabilizado por sua própria aprendizagem e vai progredindo autonomamente. Do mesmo modo, temos indicado no documento que a “boa” atividade de alfabetização é a atividade do aluno, seu esforço, e não uma prática proposta pelo professor, muito menos uma atividade didática realizada pelo grupo da classe e mediada pelo professor, que promove parte do processo de alfabetização.

Passemos à nossa última questão, que continua tratando do trabalho do professor.

3. Que ações / atividades os PCNs de 1º e 2º Ciclos prescrevem para o trabalho com letramento / alfabetização em sala de aula ?

Para o trabalho com letramento em sala de aula, não há, nos segmentos selecionados, ações ou atividades claramente prescritas, mas o que se identifica é uma série de justificativas e explicações sobre sua importância, sobre sua função e suas finalidades em geral, associadas às funções sociais da leitura e escrita, sem, contudo, se esclarecer como pode ser realizado esse trabalho. Dessa maneira, os objetivos são postos, mas não há uma prescrição do que o professor tem que fazer para atingir tal objetivo, não são tematizadas diferentes fases do trabalho docente, nem como se devem desenvolver as atividades e nem os procedimentos a serem adotados para alcançar as finalidades tão bem explicitadas.

O mesmo ocorre em relação à alfabetização: embora o agir do professor em relação à alfabetização seja mais tematizado, o mesmo não acontece com as ações / atividades prescritas para esse trabalho, já que não são tematizadas

suas fases nem os aspectos do trabalho do professor, que é indicado apenas de forma genérica em função dos objetivos.

amenizado por meio de diferentes formulações, como modalizações ou ocultamento do sujeito / actante (a quem se atribui uma voz considerada como errônea, ultrapassada, que é desvalorizada pelo documento).

- os segmentos analisados são prefigurativos (Filliettaz, 2004), por conter um discurso antecipatório, que pré-figura o agir dos professores (sem prescrever ou indicar procedimentos), transmitindo apenas as informações que consideram ser "supostamente" necessárias para a realização de uma ação futura, ainda que nos segmentos se considere apenas seu agir cognitivo, mas não se construindo um texto com as formas tipicamente prescritivas.

Além disso, verificamos que:

- há uma desqualificação do saber construído pelo professor;
- os actantes criticados não são mencionados explicitamente, podendo corresponder a uma parte ou a maioria dos destinatários. Esse efeito, ao mesmo tempo em que não direciona as

representação da questão letramento e alfabetização e do agir do professor em um documento que se dirige às séries iniciais do processo de escolaridade.

Além disso, a organização metodológica estruturada nessa dissertação, com o levantamento de questões a serem investigadas em cada nível da estruturação textual: organizacional, enunciativo e semântico, pode também contribuir para a abordagem metodológica que também tem sido desenvolvida no quadro das pesquisas desse grupo.

No entanto, sabemos que o tempo imposto para o desenvolvimento de pesquisas de mestrado pelas instâncias institucionais também trouxe alguns limites para um melhor desenvolvimento de nossa pesquisa. Os dados analisados, por exemplo, não permitem que nossas conclusões possam ser generalizadas e apliquem-se ao documento completo dos PCNs, pois tivemos que fazer um recorte e selecionar alguns segmentos para que a análise fosse aprofundada. Uma extensão desse trabalho poderia ser feita com a análise do documento inteiro, com o mesmo objetivo. Além disso, como outro material fortemente prescritivo para o trabalho do professor, no Brasil, é o livro didático, essas análises poderiam ser efetuadas nos livros didáticos, verificando-se como eles abordam a questão do letramento, que atividades prescrevem para os professores e alunos e qual é o reflexo das prescrições institucionais nesses livros.

Considerando-se também que o trabalho do professor é multidimensional e que sempre há uma distância entre o prescrito e o real da atividade educacional, poder-se-iam fazer pesquisas com observações, registros e análises das práticas concretas do trabalho do professor com letramento, assim como investigar as concepções que os professores têm sobre o letramento e sobre seu próprio agir.

Ao desenvolvermos uma avaliação geral de nossa dissertação, percebemos ainda que aprofundamos bastante a questão do trabalho e da Ergonomia, mas preferimos optar pelo excesso ao expor esse percurso, pois achamos necessário explorar o conceito e as condições de trabalho no mundo atual, que também correspondem ao trabalho do professor, tomado nessa perspectiva mais ampla. Como vimos, as mudanças no mundo do trabalho e na

Educação exigem cada vez mais do professor, propondo-se que ele se responsabilize pela gestão da escola, pelo planejamento, pela elaboração dos currículos, e, além disso, por todas as atividades de preparação de aulas e de docência que já fazem parte de seu trabalho. Somam-se a essas exigências a necessidade de dominar cada vez mais novos saberes e novas práticas no exercício de suas funções, sendo que essas exigências muitas vezes vão além das possibilidades de sua formação, do pouco tempo disponível, da sobrecarga de trabalho e de sua remuneração.

Ao mesmo tempo, em relação às prescrições, por exemplo, se antigamente havia manuais bem detalhados, cartilhas e livros didáticos que explicitavam o que e como o professor devia ensinar, hoje, estamos em outro extremo. Pudemos perceber, como nos mostram os Ergonomistas da Atividade, da Clínica da Atividade e os pesquisadores do ISD, que as prescrições atuais, ao serem difundidas por diferentes meios, como no nosso caso, pelos PCNs, se dirigem aos professores de maneira imprecisa: o trabalho do professor se inscreve, em geral, numa organização com orientações vagas, veiculadas por meio de prescrições impostas e de difícil compreensão, especificamente nos segmentos do documento analisado em nossa pesquisa, que impõe não uma nova forma de proceder, mas uma nova forma de pensar. Com isso, os professores precisam redefinir, para si mesmos, as tarefas que lhes são prescritas e os procedimentos que precisam adotar para atingir os objetivos propostos pelo sistema educacional, sem que lhes sejam dadas condições para isso.

Talvez por isso, nos cursos de formação de professores e em debates sobre as queixas docentes, se diga tanto que os professores querem “receitas prontas”. O que os professores sempre destacam em seu discurso podemos compreender, na verdade, como a necessidade de parâmetros mais claros para sua atuação, que, além de fundamentar teoricamente o processo de ensino-aprendizagem, também orientem seu trabalho real, indicando atividades e procedimentos a serem realizadas com os alunos.

Como professora e pesquisadora, reitero minha contraposição, junto ao grupo ALTER/ LAEL, ao discurso generalizador que considera o professor como

alguém a quem sempre “falta” algo: “falta formação inicial e continuada”, “falta conhecimento”, “falta reflexão”, “falta disposição para mudar”... ? O que falta não é ao professor: faltam pesquisas sobre seu trabalho, faltam prescrições claras, precisas e completas. Entendendo que as prescrições não são “ruins” a princípio, pois embasam e organizam o meio de trabalho, uma das necessidades mais urgentes na Educação, contando com as contribuições da Lingüística Aplicada, é elaborar prescrições mais claras e abrangentes, que indiquem aos professores possibilidades de trabalho (atividades, procedimentos, o que e como fazer...), principalmente em relação ao letramento. As prescrições devem levar em conta o professor, sua voz, suas experiências, suas dúvidas, seus conflitos, as situações materiais de seu trabalho, com explicitação clara de questões teóricas. É nesse sentido que nossa pesquisa, ao tentar compreender as prescrições do agir educacional, poderá contribuir para as transformações do trabalho educacional, das próprias prescrições e das condições necessárias ao exercício do magistério.

Para os professores, então, se não há prescrições claras, somente um coletivo de trabalho bem organizado, que troque informações e experiências reais e bem sucedidas em sala de aula, fundamentadas teoricamente, pode auxiliar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico melhor e, quem sabe, se construir novas prescrições a partir disso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, J. L.; PINHO, D. L. M. "As transformações do trabalho e desafios teórico-metodológicos da Ergonomia" In: *Estudos de Psicologia*, Brasília, n. 7 (número especial), p. 45-52, 2002.

ABREU-TARDELLI, L. S. trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br. *Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD*. 2006. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ADAM, J-M. Entre conseil et consigne: les genres de l'incitation a l'action, *Pratiques*, 111/112, p. 7-38, 2001.

ALBORNOZ, S. *O que é trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

AMIGUES, R. "L'enseignement comme travail." In: BRESSOUX, P. (ed) *Les strategies de l'enseignant em situation d'interactions*. Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives, p. 243-262, 2002.

_____. "Trabalho do professor e trabalho de ensino". In: MACHADO, A. R. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, p. 35-53, 2004.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Unicamp, 2000.

_____. "Trabalho e precarização numa ordem neoliberal" IN : GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (org.) *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.

AROUCA, M. de A. *Do Discurso à educação no Brasil: uma interlocução com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96*. 2003. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

BAKHTIN, M. "Os gêneros do discurso". In: *Estética da Criação Verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. 4 ed., São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306, 1979/2003.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO C. "Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA". In: *Educação & Sociedade*, Dossiê Letramento, Campinas, v.23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002.

BRASIL, MEC / SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 2ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRONCKART, J-P. *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos – Por um Interacionismo sócio-discursivo*. Trad. de Anna Rachel Machado, São Paulo: EDUC. 1997/2003.

_____. *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (org.), Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____ & Groupe LAF (ed.) *Agir et discours em situations de travail*. Genève: Université de Genève, 2004. (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, nº 103).

_____ & MACHADO, A. R. "Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional". In: MACHADO, A. R. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, pp. 131-163, 2004.

CARVALHO, M. M.C. de. "Reformas da instrução pública". In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

COLLELO, S. M. G. Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita. *Videtur Porto*, n. 29, 2004. Disponível em www.hottopos.com/videtur/29/silvia/htm. Acesso em 04 out. 2005.

COSTA, S. R. *Interação e letramento escolar: uma (re)leitura à l*

_____; BARROS, P. C. R. "(In)Compatibilidade Trabalho Prescrito- Trabalho Real e Vivências de Prazer-Sofrimento dos Trabalhadores: Um Diálogo entre a Ergonomia da Atividade e a Psicodinâmica do Trabalho" In: *Revista Alethéia*, Ulbra, Canoas-RS, 2003.

FILLIETAZ, L. "Une semiologie de l'agir au service de l'analyse des textes procéduraux". In: BRONCKART, J-P & Groupe LAF (ed.) *Agir et discours em situations de travail*. Genève: Université de Genève, 2004. (Cahiers de la Section des sciences de l'éducatons, nº 103).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970/1987.

_____. *Educação e mudança*. 18 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979/1991.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. "Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado" In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOULART, C. "A noção de letramento como horizonte político para o trabalho do alfabetizador: questões para a prática e para a pesquisa.", 2004. Disponível em: www.filologia.org.br/viiicnlf/resumos/anocaodeletramento.htm. Acesso em 10 out. 2005.

GRUBERT, R. P. *O impacto das prescrições governamentais*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

GUÉRIN, F. *et al. Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. São Paulo: Ed. Edgard Blücher Ltda., 2001.

INFANTE, M.I. "Acerca del dominio del código de la escritura en América Latina y su relación con los desafíos actuales: conclusiones de una investigación en siete países de América Latina" In: *Educação & Sociedade*, Dossiê Letramento, Campinas, v.23, n.82, p. 1-15, abr. 2003.

KAYANO, L. M. D. *A relação prescrito-real em sala de aula*. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

KLEIMAN, A.B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995/2003.

KLEIMAN, A.B. "Ação e mudança em sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação" In: ROJO, R. (org.). *Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

LEPLAT, J. *La psychologie ergonomique*. Paris: Puf, 1980.

_____. "Les représentations fonctionnelles dans le travail". In: *Psychologie française*, Nancy, n. 30, p. 269-275, 1985.

LOUSADA, E. G. *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. 2006. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, D. A. "A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização" In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./ dez. 2004.

MARX, Karl (1983). "O Capital – Crítica da Economia Política, vol. 1, livro primeiro, p. 149-163. Ed. Abril" In: ANTUNES, R. (org.) *A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, p.35-69, 2006.

MACHADO, A.R. "Colaboração e crítica: possíveis ações do lingüista na atividade educacional" In: *Revista Veredas, UFJF*, (no prelo).

_____. "Por uma clarificação do objeto de estudo "trabalho do professor"". Comunicação oral em Mesa redonda. *I Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo*, São Paulo: PUC, 2006.

_____. "A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart". In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.) *GÊNEROS: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 237-259, 2005.

_____ & BRONCKART, J-P. "De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos". In: *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. n. 21, p. 183-214, 2005.

_____ et al. "Relações entre linguagem e trabalho educacional; novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo". In: *Calidoscópio - Revista de Lingüística Aplicada*, São Leopoldo-RS: UNISINOS, v. 2, n. 2, , p. 89-95, jul./dez. 2004.

MARTON, S. *Café filosófico: a vida profissional – o workaholic*. São Paulo: Cultura Marcas, 2005, 1 DVD .

MAZZILLO, T. M. F. M. *O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. 2006. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MOITA LOPES, L. P. "A transdisciplinariedade é possível em Lingüística Aplicada?". In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 113-128, 1998.

MONTMOLLIN, M. *A ergonomia*. Lisboa: Éditios La Découverte, 1990.

MORTATTI, M. R.L. *Educação e Letramento*. São Paulo, UNESP, 2004.

PEIXOTO, C. S.; SILVA, E.B.; FERREIRA, L. D.; SILVA, I. B. *Letramento: você pratica?*, 2004. Disponível em: www.filologia.org.br/viiicnfl/anais/caderno09-06.html. Acesso em 07 set. 2005.

RIBEIRO, V. M.; VOVIO, C. L; MOURA, M. P. "Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional". In: *Educação & Sociedade*, Dossiê Letramento, Campinas, v.23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002.

_____.(org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, R. (org.) *Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

_____.; BATISTA, A. G. (org.) *Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SANTOS, M. *Território e sociedade*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SAUJAT, F. "O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama." In: MACHADO, A. R. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, p. 3-34, 2004.

SAVIANI, D. "O nó do ensino de 2º grau." In: *Bimestre*, São Paulo: MEC/INEP – CENAFOR, n. 1, out. 1986.

SCHWARTZ, Y. "Le langage en travail". In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (org.). *Travail et ergologie: entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse: Octarès, 2003. Cap. III.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 1998/2004.

_____. "Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura." In: *Educação & Sociedade*, Dossiê Letramento, Campinas, v.23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

_____. "Letramento e escolarização." In: RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

SOUZA, L. V. de. *As proezas das crianças em textos de opinião*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SOUZA-E-SILVA, M.C.P. "Os escritos no trabalho". *I CONGRESSO E IV COLÓQUIO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS DO DISCURSO*. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2003. 1 CD-ROM.

_____. "O ensino como trabalho". In: MACHADO, A. R. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, p. 81-104, 2004.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1995/2004.

_____. *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes Editores, 1988.

TUMOLO, P. S. "O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?" In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr. 2005.

VASCONCELLOS, M. D. "O trabalho dos professores em questão" In: *Educação & Sociedade*, Dossiê Letramento, Campinas, v.23, n. 81, p. 307-311, dez. 2002.

VYGOSTKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.

VYGOSTKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (Org. Michael Cole et al.) Trad. de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1930-5/1998.



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](#)